



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Discursos e Práticas de Mediadoras Socioculturais sobre a Mediação num Território Educativo de Intervenção Prioritária

FERNANDA FIGUEIREDO

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação, especialização em Administração Escolar

**Lisboa
2011**



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Discursos e Práticas de Mediadoras Socioculturais sobre a Mediação num Território Educativo de Intervenção Prioritária

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Administração Escolar, sob orientação de Professora Doutora Catarina Almeida Tomás

Lisboa
2011

AGRADECIMENTOS

“ Toda a viagem longa começa por um pequeno passo”
(Stavenhagen, 1997, p. 16)

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, a Prof. Doutora Catarina Tomás, o seu papel indiscutível na orientação, nos momentos de discussão, na leitura atenta e crítica, nos contributos que, de diversas formas, permitiram a construção deste trabalho de investigação, mas também pela paciência e estímulo perante os avanços e recuos deste objetivo, tanto em termos temporais como textuais.

Os meus agradecimentos dirigem-se também ao Agrupamento pela autorização concedida à realização da pesquisa.

Ao meu tio Manuel Figueiredo, pelo apoio que me concedeu.

À amiga Rosa Bentinho e Andreia Pereira, sou-lhes grata pelo seu companheirismo, pelas palavras de ânimo e pela amizade sincera, presente tanto nos momentos felizes como nos menos alegres.

Ao amigo Hugo Monteiro pela orientação científica e pelo seu apoio e incentivo.

Ao Tiago, na altura meu namorado, amigo, companheiro, por todo o carinho, confiança e motivação constantes, foram o suporte emocional imprescindível para que seguisse em frente. A ele, além do carinho, devo igualmente a compreensão pelos muitos fins de semana, pelos prolongados serões em que estive ausente, à paciência e o cuidado que sempre demonstrou e por todo o sofrimento que lhe causei e a mim própria.

Não posso deixar de referir ainda o papel impulsionador de todos os meus amigos do ginásio SPALD e os amigos do *Hapkido* e *Taekwondo*, pelas mensagens positivas e aquela pergunta incomodativa, que tantas vezes me era feita, pelo Zé e o mestre: “*Então Nanda, já acabaste? Falta muito? Tens de entregar quando? Quando voltas aos treinos?*”. Em breve, estou de volta...

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho de investigação tem como principal objetivo caracterizar os discursos e as práticas de duas mediadoras socioculturais sobre o processo de Mediação num Território Educativo de Intervenção Prioritária, na área metropolitana de Lisboa. Do ponto de vista teórico, o estudo ancora-se numa perspetiva interdisciplinar que cruza diferentes perspetivas e campos do saber sobre a mediação sociocultural, a Sociologia e as Ciências da Educação.

Do ponto de vista metodológico privilegiou-se a abordagem qualitativa e interpretativa, com recurso aos procedimentos que caracterizam um estudo de caso. Relativamente às técnicas utilizou-se a entrevista como meio de obter os discursos das mediadoras socioculturais sobre o processo de mediação.

Este trabalho de investigação ergue-se, assim, numa base teórica e numa perspetiva analítica interpretativa sobre discursos e práticas, procurando relacionar os discursos das mediadoras, no âmbito da análise de uma das dimensões da sua cultura profissional: dimensão da profissão que permite aos mediadores evidenciar práticas de mediação sociocultural e o seu impacto na sua relação com as crianças e jovens e, ainda, na construção de uma escola/agrupamento que afirma que se orienta por princípios cívicos, de trabalho colaborativo e de parceria. Com o recurso das diferentes perspetivas teóricas sobre mediação e do cruzamento dos discursos das mediadoras participantes na investigação, foi possível fazer uma cartografia, ainda que exploratória, das práticas das mediadoras e caracterizar a importância da mediação sociocultural como um “novo” espaço de intervenção nas escolas e, à luz desses referenciais, caracterizar as práticas desenvolvidas no agrupamento em estudo.

Assim, foi analisado o contexto de duas escolas dos arredores de Lisboa, pertencentes ao mesmo Agrupamento, onde realizámos as entrevistas a duas mediadoras socioculturais que desempenham funções de mediação socioeducativa.

Em síntese, o caminho percorrido permitiu cimentar perspetivas teóricas sobre os novos “habitantes” das escolas, sobre a missão destes novos profissionais, na (re)construção de uma escola para todos e que fundamentam a importância da mediação e do mediador sociocultural como figura importante no espaço educativo.

Palavras-chave: Mediadoras Socioculturais, Mediação, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ABSTRACT

This research's main focus is to illustrate the discourses and practices of two sociocultural mediators in *Priority Intervention Educational Territories* in Lisbon's metropolitan area. From a theoretical point of view, the study is anchored in an interdisciplinary approach that crosses the two main perspectives of sociocultural mediation, the sociological and the educational one.

From the methodological point of view we focused on the qualitative and interpretive approaches, using the usual procedures that characterize a case study. The empirical techniques used to gather data consisted on interviews as a way to obtain the two sociocultural mediators' discourses on the mediation process.

Thus, this research stands on a theoretical base and on an analytical perspective on interpretive discourses and practices, hoping to relate the mediators' discourses while analysing one of the many dimensions of their professional culture: the dimension that allows mediators to highlight and assess their sociocultural practices of mediation and their impact on the education of children and youngsters while building a school/group of schools that claims to be focused and based on civic principles of collaborative work and partnership. With the use of different theoretical perspectives on mediation and the crossing of the speeches of the two mediators participating in this research, it was possible to do a mapping of the mediators' practices (even though it is simply exploratory) and to characterize the importance of mediation as a new sociocultural space of intervention in schools and, in the light of these benchmarks, characterize the practices developed in the group of schools under study.

Thus, we analyzed the context of two schools on the suburbs of Lisbon, within the same group of schools, where we conducted the interviews with the two sociocultural mediators who perform socioeducational mediation.

In summary, the path ridden allowed me to cement some theoretical perspectives on the new school "inhabitants", regarding this new educational staff's mission: the (re)construction of a school opened for all. These perspectives base and sustain the importance of sociocultural mediation and the mediator as a primary figure in the school system.

Keywords: Sociocultural mediators, Mediation, Priority Intervention Educational Areas

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE	viii
ANEXOS.....	xi
ÍNDICE DE QUADROS	xii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
LISTA DE SIGLAS.....	xiv
INTRODUÇÃO	1
1. Problemas e objetivos da investigação.....	1
2. Alguns apontamentos para o percurso da investigação.....	3
CAPÍTULO I- REVISÃO DA LITERATURA	5
1.1.Análise conceptual e enquadramento legal da mediação sociocultural	5
CAPÍTULO II – MEDIAÇÃO EM CONTEXTO TEIP	11
2.1.Caracterização sócio histórica sobre os TEIP	11
2.2. Conceito e princípios orientadores de autonomia nas escolas	14
2.2.1. Análise concetual	14
2.2.2. Princípios orientadores de autonomia de escola.....	15
CAPÍTULO III - ESCOLA, EXCLUSÃO SOCIAL E MEDIAÇÃO: DAS INTERAÇÕES SOCIAIS AOS CONFLITOS ESCOLARES	19
3.1. A escola	19
3.1.1. Exclusão social e mediação	21
3.2. A interação social e o conflito na escola: o papel e a ação dos mediadores socioculturais	26
3.2.1. A interação social e o conflito na escola	26
3.2.2. A mediação no contexto escolar	30
3.2.3. Mediação, uma alternativa na prevenção e resolução de conflitos na escola	32
3.2.4. O papel e a ação dos mediadores	33

3.2.5. Fases do encontro de mediação	35
3.2.6. Modelos de mediação	38
3.2.7. Os coparticipantes no processo de mediação	40
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA.....	47
4.1. Opções teóricas, metodologias e éticas adotadas na investigação	47
4.1.1. Metodologias e procedimentos de investigação.....	49
4.1.1.1. A entrevista	49
4.1.1.2. A análise documental	51
4.1.1.3. A análise de conteúdo.....	51
4.2 - Identificação do problema e questões de investigação.....	52
4.3. Seleção da amostra da investigação.....	54
4.4. Procedimentos éticos e deontológicos	54
CAPÍTULO V - CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	57
5.1. O concelho onde foi desenvolvida a investigação.....	57
5.1.1. Caracterização do Agrupamento – escola sede.....	58
5.1.2. Caracterização do espaço - o palco das intervenções de mediação.....	60
5.1.3. Caracterização dos espaços – as escolas	60
5.1.4. Caracterização das mediadoras socioculturais	61
5.1.5. Mediadora Alice e Mediadora Matilde	61
CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	67
6.1. Os atores no terreno	68
6.1.1. <i>Entre pontes e ambiguidades...</i> ou conceções de mediação sociocultural	68
6.1.2. Perfil profissional do MSE	73
6.1.3. <i>Trabalhar em parceria</i> ou culturas profissionais em ação.....	74
6.1.4. Gestão profissional	79
6.2. Cruzamento de pontos de vista das mediadoras socioculturais	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85

BIBLIOGRAFIA.....	91
ANEXOS.....	101

ANEXOS

ANEXO A – Guião da Entrevista Histórias de Vida

ANEXO B – Guião da Entrevista Semi-Estruturada

ANEXO C – Entrevista à Mediadora Alice - Quadro categorial

ANEXO D – Entrevista à Mediadora Matilde - Quadro categorial

ANEXO E – Entrevista à Mediadora Alice - Quadro categorial

ANEXO F – Entrevista à Mediadora Matilde - Quadro categorial

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Intervenção Psicológica, por ciclos de escolaridade	25
Quadro 2 – Repartição sectorial da população residente ativa em 2001 no concelho da Amadora	58
Quadro 3 – Distribuição de alunos/formandos no Agrupamento	58

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Esquema Geral do processo de mediação	36
Figura 2- Modelos de Mediação	38

LISTA DE SIGLAS

ACIDI – Alto Comissariado para o Diálogo Intercultural
ACIME – Alto Comissariado para as Minorias Étnicas
ADR – *Alternative Dispute Resolution*
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
AJPSA – Associação de Jovens Promotores da Saúde da Amadora
ATL – Atividades de Tempo Livres
CNE – Conselho Nacional Educação
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DRE – Direção Regional da Educação
EB – Ensino Básico
EUA – Estados Unidos da América
GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
GESPOSIT – Gestão Positiva de Conflitos
IAC – Instituto de Apoio à Criança
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
IGE – Inspeção Geral da Educação
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
MSE – Mediação Socioeducativa
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PE – Projeto Educativo
PEETI – Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação
POPH – Programa Operacional de Potencial Humano
REP – *Réseaux d'Éducation Prioritaire*
SASE – Serviço de Ação Social Escolar
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UE – União Europeia
ZEP – *Zones d'Éducation Prioritaire*

1. Problemas e Objetivos da Investigação

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhouldt, 1998, p.31)

O estudo que propomos efetuar, visa caracterizar os discursos e as práticas de duas mediadoras socioculturais numa escola em Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), com o objetivo de conhecer melhor o processo de mediação que ocorre nas escolas em estudo, pertencentes ao mesmo Agrupamento.

As nossas perspetivas de estudo centram-se nas características e especificidades do próprio tema, ou seja, pretendemos erguer pistas sobre estes novos profissionais que “habitam” as escolas, os mediadores socioculturais. Pretendemos, ainda, discutir a complexidade deste trabalho: o acompanhamento, recriação e complexificação das relações na escola e fora dela (Correia e Silva, 2010).

A este propósito vale a pena salientar a valorização dos mediadores no contexto educativo, uma vez que lhes compete promover relações entre a escola e as famílias das crianças e jovens e da escola com as instituições da comunidade, de forma, a que se concretize o ideal das cidades educadoras¹ e o princípio democrático. Para que esse processo aconteça, torna-se necessário desenvolver uma educação para o reconhecimento das diferenças e para a gestão quotidiana dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de direitos e de cidadania.

Não podemos deixar de salientar o interesse da investigadora pelo tema. Estando a lecionar numa escola localizada num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), a motivação para a realização desta investigação era muita e constituir-se-á numa valorização do percurso e crescimento profissional.

Salienta-se também que a mediação como forma de intervenção no contexto escolar parte do pressuposto de que os princípios que sustentam o processo de mediação funcionam como verdadeiros catalisadores de ambientes propícios à aprendizagem, em todos os domínios (social,

¹ A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) promove o intercâmbio de experiências nacionais e internacionais, tendo como principais objetivos: Apoiar o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras por parte das signatárias; Promover colaborações e ações concretas entre cidades; Aprofundar o discurso das Cidades Educadoras; Dialogar e colaborar com diferentes organismos nacionais e internacionais, tais como a ONU, UNESCO, entre outras. Consultado em: www.ivcongressocidadeseducadoras.cm-lisboa.pt/ (último acesso em 3 de agosto de 2011).

académico e pessoal). Nesta linha, a investigação sobre este tema, irá proporcionar-nos um conjunto de conhecimentos e formas de agir e pensar, que contribuirão certamente para o processo de resolução de problemas, que surgem no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula.

A construção de uma “escola para todos” tem produzido debates e reflexões, suscitando o surgimento de alterações nas políticas educativas, implicando estas, mudanças substanciais na organização das escolas na procura de resposta às necessidades de todos os alunos. É neste contexto, que discutiremos mais adiante, que surgem os mediadores socioculturais nas escolas. Deste modo, este estudo sobre mediação socioeducativa no campo da administração escolar ganha relevância académica pelo facto de existirem poucas investigações em Portugal sobre este processo a partir das vozes dos próprios técnicos.

A orientação do nosso trabalho obedecerá a uma lógica de acontecimentos. Numa primeira fase procederemos à construção da introdução da problemática e apresentaremos a respetiva síntese do que pretendemos investigar.

No capítulo I deste trabalho de investigação, é feito o levantamento da literatura para a definição do conceito de mediação e, caracterizar a existência da mediação socioeducativa em Portugal, através de projetos financiados pelo Estado Português e também a nível Europeu, de forma a combater a exclusão social/escolar, o absentismo e o insucesso escolar. Numa fase seguinte debruçar-nos-emos sobre a produção legal para que possamos perceber as formas como os discursos político-legais constroem a mediação e os mediadores. Segundo Correia e Silva, a pesquisa alcançada permite-nos falar da existência de “três períodos” (2010, p.22) marcados pela diferença significativa do número de documentos legais que em cada um deles foi produzido, assistindo-se a uma extensa expansão destes à medida que nos aproximamos do presente. De seguida são apresentados, de uma forma global, programas de resolução de conflitos em contexto escolar, nos EUA, América Latina, Canadá e Austrália.

No capítulo II, abordaremos a mediação em contexto TEIP salientando experiências produzidas a nível mundial e europeu. Focaremos também, a atenção para a autonomia da escola como instrumento primordial para uma intervenção educacional contextualizada.

No capítulo III, debateremos conceitos que giram em torno da mediação: exclusão escolar/social, técnicas de resolução de conflitos e seus intervenientes.

No capítulo IV apresentaremos a fundamentação e descrição das opções metodológicas e o percurso deste trabalho onde se incluem, os objetivos do estudo, os instrumentos de pesquisa, os procedimentos de recolha da informação e as técnicas e critérios de tratamento dos dados.

No capítulo V ocupamo-nos sobre a caracterização dos espaços onde se desenvolve as práticas de mediação socioeducativa e os sujeitos da investigação.

No capítulo VI, analisaremos os dados e interpretações das representações das entrevistas.

Finalizaremos o trabalho com um ponto de conclusões, no qual teceremos algumas considerações finais e recomendações relativo ao papel dos mediadores em contexto escolar.

2. Alguns apontamentos para o percurso da investigação

Em Portugal a mediação surge na década de 90, devido à integração na Comunidade Económica Europeia que permitiu o aceso a programas internacionais, um dos quais a mediação. Por conseguinte, tratando-se de um tema que surgiu recentemente em Portugal, não existem muitas investigações produzidas sobre a temática, o que, de uma certa forma, constitui um fator de limitação e de desafio na investigação que aqui se apresenta. Alguns autores (Caetano, 2005, 2009; Bonafé – Schmitt, 2009) chamam atenção para a importância de serem dados passos na investigação sobre a mediação em contexto escolar.

Um aspeto a salientar na investigação foi o facto de que as mediadoras executarem outras funções, mais ligadas ao funcionamento da escola do que propriamente à mediação, o que poderá ter-se constituído como uma limitação deste trabalho. Outro aspeto a referir, é o facto de o tema em estudo ser muito extenso, optaremos apenas por incidir a investigação, nos discursos dos mediadores sobre as suas práticas de mediação, no Agrupamento e nas duas Escolas em Território Educativo de Intervenção Prioritária, onde se desenvolveu o trabalho de campo, ou seja, os dados obtidos reportam-se exclusivamente aos contextos estudados.

1.1. Análise conceptual e enquadramento legal da mediação sociocultural

A mediação, como refere Six, “sempre existiu” (1990, p. 11). A presença do mediador está associada ao princípio da paz e da justiça, onde o diálogo exerce a força principal na resolução de conflitos. Este perfil estrutural nem sempre se encaixa em qualquer pessoa da comunidade. Por norma, está ligado a posições de autoridade natural e reconhecimento social, ou seja, de prestígio e de reconhecimento pelos outros. Mas, afinal de que falamos quando pronunciamos o termo mediação? A mediação é um método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto são ajudadas por um especialista que orienta o processo. Como refere Vasconcelos-Sousa “o mediador ajuda as partes envolvidas no conflito na procura de uma solução compatível para os interessados” (2002, p.19). A atividade de mediação pode ser realizada por uma única pessoa ou por duas ou mais em equipa de mediadores (Torrego, 2003). A mediação tem muitos âmbitos de intervenção, talvez os mais conhecidos sejam a mediação familiar, a mediação judicial, mediação laboral, mediação de conflitos, mediação intercultural, mediação escolar, mediação comunitária, mediação cultural, mediação educacional, mediação formadora, entre outras (Correia e Silva, 2010).

As primeiras experiências e projetos surgiram na década de 90 com a participação de Portugal em alguns projetos europeus no campo educacional. A prevenção do abandono escolar e a reinserção escolar das crianças e dos jovens em situação de trabalho infantil são tomadas como prioridade do Estado português, no sentido de combater a exclusão social e de dar uma imagem que o aproxime dos outros países da União Europeia (UE). A mediação social ou socioeducativa surge neste contexto.

O ministro da Educação em 1991, Roberto Carneiro, criou o *Projeto de Educação Intercultural* da responsabilidade do Secretariado Entreculturas. O referido projeto, inscreve-se numa perspetiva de intervenção preventiva, tendo como objetivos principais intervir em escolas com uma observável heterogeneidade cultural, de forma a criar condições para prevenir os problemas do insucesso, abandono escolar e exclusão social. Na segunda fase deste projeto, deu-se particular atenção à formação e no trabalho de mediadores e, surge, assim, a Associação Moinho da Juventude².

² Nascida de um trabalho informal de animação de crianças, organização de mulheres e luta pelo saneamento básico, nos primeiros anos da década de 80, a Associação Cultural Moinho da Juventude assume-se hoje como um Projeto Comunitário. Foi construída pelos próprios moradores que se confrontavam com problemas comuns e que através duma

Outro projeto a referir foi o *Fintar o destino*, integrado no projeto europeu *Youthstart*, desenvolvido entre 1995 e 2000, e visava a reinserção de jovens em situação de abandono escolar de meios desfavorecidos e com forte incidência de minorias étnicas, estando a maior parte em situações de exclusão social (Correia e Silva, 2010). O Projeto Nómada, apoiado pelo Instituto das Comunidades Educativas, organização não-governamental, surge também em meados da década de 90. Este projeto consistia em aproximar os não ciganos da cultura cigana. Segundo Montenegro, criadora e coordenadora deste projeto, a sua essência passou pela “promoção do conhecimento do outro, do diferente, considerando-a como ponto de partida para uma educação intercultural” (2003, citado em Correia e Silva, 2010, p. 62).

A par das experiências e projetos no terreno, surgiram documentos legais que contribuíram para a institucionalização de uma nova dimensão no sistema educativo, nomeadamente os Territórios Educativos de Intervenção prioritária (TEIP)³.

Referenciamos alguns documentos normativos que facilitam a compreensão da figura do mediador e da mediação socioeducativa enquanto prática formal regulamentada. Esta visão de abertura do sistema educativo a novos postos de trabalho é alargada com a publicação do Despacho Conjunto nº 132/96 de 27 de julho, que aprova o programa de tempos livres para crianças e jovens da educação pré-escolar do ensino básico e secundário, sugerindo que estas atividades sejam desenvolvidas por mediadores. Pretendeu-se com este diploma conjugar as necessidades sentidas no campo educacional, nomeadamente nas comunidades culturalmente heterogêneas e, ao mesmo tempo, dar resposta aos problemas sentidos no mercado de trabalho com o crescente número de jovens desempregados pertencentes a culturas minoritárias, no sentido de atenuar a exclusão social (Correia e Silva, 2010). No seguimento destes processos, é publicado em 1998, o Despacho Conjunto nº 304 que valoriza a figura do mediador. Nele se determina que, ao abrigo do despacho nº 132/96, se reconheça o desempenho das funções do mediador cultural para a educação⁴, e que compete ao Ministério da Educação definir essas funções e o perfil adequado ao seu exercício. Em 1999 é publicado o Despacho Conjunto nº 942/99, de 3 de novembro que vêm regulamentar as dimensões laborais dos mediadores socioculturais (remuneração, continuidade, avaliação de desempenho, etc.). Em 2000, é redigido o Despacho Conjunto nº 1165/2000 da Presidência da República do Conselho de Ministros, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do

ação conjunta foram alargando e consolidando os alicerces e objetivos da sua ação. Em 1987 a Associação foi oficialmente constituída por escritura pública. As atividades da Associação desenvolvem-se a nível social, cultural e económico, e nas mesmas estão envolvidas crianças, jovens e adultos.

³ O primeiro documento em Portugal com referência à figura do mediador é o Despacho nº 147/96 de 8 de julho, Despacho que define os TEIP³ e que prevê no âmbito do desenvolvimento dos respetivos projetos o recurso a animadores/mediadores.

⁴ Despacho Conjunto nº 304/98, de 24 de abril.

Ministério da Educação. Tinha como objetivo criar um conjunto de grupos de trabalho para avaliar o papel dos mediadores nas escolas, efetuar o levantamento de necessidades de mediadores nas mesmas instituições e definir o perfil profissional do mediador sociocultural. Por fim, em 2007, a Portaria nº 1581/2007 de 27 de julho regulamente as funções do mediador pessoal e social no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Jovens e Adultos.

No final dos anos 90, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação criam iniciativas conjuntas, no campo da educação e da formação, para os jovens que se encontram em risco de abandono escolar e para aqueles que de forma prematura abandonaram o ensino regular. Neste cenário, nasce o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), através da resolução do Conselho de Ministros nº 75/98. Decorrente deste plano, surge em 1999 o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), por iniciativa dos ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, desenvolvendo-se a partir das medidas que têm por alvo as crianças e jovens em situações de insucesso, de risco e de abandono, criadas por ambos os Ministérios no Despacho Conjunto nº 882/99 (Gordo, 2005).

Na viragem do milénio houve um reforço considerável na implementação de mediadores socioeducativos e culturais por várias escolas do país, integrados em projetos diversos⁵ (Correia e Silva, 2010, p. 63). O Ministério da Educação cria o Núcleo de Integração e Mediação Escolar e financia a colocação de mediadores em escolas dos diferentes ciclos do ensino básico no país. Estes mediadores são formados pela Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos, no caso do trabalho específico de mediação entre a comunidade cigana e a escola e, no caso da formação para a intervenção junto de outras comunidades multiétnicas, essa responsabilidade é da Associação Cultural Moinho da Juventude e do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

A criação do Alto Comissariado para as Minorias Étnicas (ACIME), hoje Alto Comissariado para o Diálogo Intercultural (ACIDI), dá um forte impulso à mediação sociocultural, com os objetivos do sistema educativo, ou seja, garantir a escolaridade obrigatória, combater a exclusão social, contribuir para a formação de cidadãos ativos e construtores de uma sociedade democrática. A equipa do Secretariado Entreculturas passa a integrar, desde março de 2004, o ACIME/ACIDI e neste foi criado um Gabinete de Educação e Formação.

O Instituto de Apoio à Criança (IAC) ajudou também a criar e desenvolver em várias escolas de Portugal os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Estes gabinetes localizam-se prioritariamente em escolas que servem comunidades culturalmente muito heterogéneas e com

⁵ *Projeto Ponte sem Margens* (Pombal, Figueira da Foz, Águeda, Coimbra e Leiria), os projetos desenvolvidos em várias zonas do país pela Associação Olho Vivo, junto quer das comunidades imigrantes, quer de comunidades ciganas, ou o Programa Escolhas, onde a participação de jovens mediadores urbanos teve um lugar de destaque na mediação em Portugal.

problemas de insucesso, absentismo e abandono escolar. Neste projeto de criação dos GAAP nas escolas está subjacente uma filosofia de mediação, do “estar no meio”. Neste sentido, os mediadores atuam no sentido de criar pontes entre a escola e a família, entre os pais e os filhos, entre os alunos, entre os alunos e os professores, ou seja, nas diferentes dimensões da vida social e também com outras instituições. Os mediadores que participaram neste projeto tinham habilitações académicas superiores⁶ e frequentam formação específica para o desempenho da função de mediadores no IAC (Correia e Silva, 2010).

Noutros países como nos EUA, em alguns países da América Latina, no Canadá e na Austrália, tem sido transmitida uma conceção de mediação muito ligada à institucionalização de programas de conflitos interpessoais, alternativos à resolução tradicional de conflitos, que originou um movimento internacional designado *Alternative Dispute Resolution*⁷ (Brandoni, 1999; Schnitman & Littlejohn, 1999; Vasconcelos-Sousa, 2002, citado em Correia e Silva, 2010, p.65). Desta forma, a mediação é entendida como um processo alternativo de resolução de conflitos, ou seja, é um meio opcional ao clássico método litigioso judiciário. O processo, a mediação, permite que as partes em confronto recorrem a uma terceira pessoa que assuma um outro olhar face aos conflitos e qualificada, a fim de chegarem a um acordo satisfatório para ambas as partes (Torrego, 2003). Na opinião de Vasconcelos, (2002), o mediador “neutro” é aquele que facilita a comunicação e permite muitas vezes que as questões colocadas na mesa de negociação “fluam” com maior naturalidade, participa e conduz as reuniões com os envolvidos de forma a coordenar o que forem argumentando, devendo favorecer a comunicação e, em casos de maior tensão, intervindo de modo a apoiar a compreensão e reflexão dos assuntos. No contexto português, em relação ao campo jurídico, podemos referenciar os Julgados da Paz⁸, Tribunais Extrajudiciais, enquanto instâncias com características especiais, competentes para resolver causas de valor reduzido de natureza cível. A sua fundação, e as suas atuais redações surgem na transição de década 80 para 90, ao abrigo das revisões constitucionais de 1989 e 1997⁹. Os tribunais Julgados da Paz procuram resolver os

⁶ Os mediadores que participam neste projeto possuem licenciaturas em áreas como Ciências da Educação, Psicologia, Serviço Social e Política Social.

⁷ Resolução Alternativa de Conflitos. O termo ADR apareceu na literatura anglo-saxónica para referir as alternativas à via judicial, e para estabelecer uma designação prática para um processo historicamente já com alguma tradição nesses países (Vasconcelos-Sousa, 2002, p. 22).

⁸ O Conselho de Acompanhamento dos Julgados de Paz é um órgão que funciona junto da Assembleia da República, com mandato de Legislatura, e tem por competência, nos termos do art.º 25.º e 65.º da Lei n.º 78/2001, de 13.07 a seguinte: Nomear os Juízes de Paz; Exercer sobre os Juízes de Paz o poder disciplinar (*lato sensu*); Acompanhar a criação e instalação e funcionamento dos Julgados de Paz; Apresentar relatório anual de avaliação à Assembleia da República entre 1 e 15 de junho de cada ano, formulando, sugestões de alteração do presente diploma e outras recomendações que devam ser tidas em conta, designadamente, pelo Governo ou pela Assembleia da República, no desenvolvimento do projeto. Consultado no site oficial: www.conselhodosjulgadosdepaz.com.pt/ (último acesso em 26 de agosto de 2011).

⁹ Consultado no site Conselho de Acompanhamento dos Julgados da Paz. www.conselhodosjulgadosdepaz.com.pt/

conflitos através da mediação, se ambas as partes em conflito assim decidirem, com a intervenção de um mediador de conflitos.

A prática da mediação escolar, como processo de resolução de conflitos e de prevenção da violência¹⁰, é recente em Portugal. No nosso país, a mediação entre pares foi iniciada no ano letivo de 2000/01, na Escola Básica 2,3 Frei António Brandão, do Agrupamento de Escolas da Benedita, em Alcobaça. Esta experiência foi desenvolvida no âmbito da participação de Portugal no projeto internacional GESPOSIT¹¹, com o apoio da Universidade Aberta (Correia e Silva, 2010).

A mediação de conflitos surge no interior das escolas com o principal objetivo de combater os problemas da indisciplina e da conflitualidade, que estejam para lá da regulação social. Como afirma Correia e Silva, “a mediação socioeducativa, é assumida cada vez mais como um *slogan* mobilizador, um remédio e um referente das políticas sociais, dando conta da sua importância, ao ser reconhecida como uma atividade para assegurar a gestão das diferentes e dos diferendos e a coesão social” (2010, p.7).

Estas medidas de política social desenvolvidas nas e pelas escolas portuguesas, só foram possíveis, com a adesão às políticas de discriminação positiva, na década de noventa, mais concretamente com os TEIP.

¹⁰ Este tema será debatido no capítulo III.

¹¹ O GESPOSIT é um projeto de investigação, formação, intervenção, intercâmbio e mediação, cujo objetivo é a gestão de conflitos e da violência, pela mediação social, familiar e escolar.

2.1- Caracterização sócio histórica sobre os TEIP

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram inspirados pelas *Zones d'Éducation Prioritaire* (ZEP), apoiando-se na base do princípio de discriminação positiva na atribuição de recursos, que tem como principal finalidade a concretização do princípio da igualdade de oportunidades, tal como pode ler-se, no início do documento legal, o Despacho 147 – B/ME/96. Este afirma apoiar as “populações mais carenciadas” fornecendo nas escolas “condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos seus alunos” com o principal objetivo de “promover a igualdade de acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico”.

Esta política de discriminação positiva materializou-se de diferentes formas nos vários países ocidentais e em tempos também diferentes. São exemplos, os Estados Unidos que, nos anos 60 do século XX inauguraram uma intensa campanha de educação compensatória¹², a Grã-Bretanha que cria em 1968 as Áreas de Educação Prioritárias e a França que em 1981 institui as ZEP. As medidas adotadas estavam assentes na tese de se proporcionar a todos, a mesma probabilidade de ter sucesso escolar, igualdade de resultados, não no sentido de pôr fim à hierarquização e seletividade escolares levadas a efeito pelo sistema de avaliação, mas de garantir que os alunos de todos os grupos sociais, independentemente das suas condições de partida, tivessem bons resultados escolares.

Em meados dos anos 60 foi publicado nos Estados Unidos e em Inglaterra o Relatório de Coleman e o Relatório de Plowden¹³, o primeiro publicado em 1966 e o segundo em 1967. O Relatório Coleman e o Relatório Plowden que, por terem sido realizados a pedido do poder político, conheceram ampla divulgação e expansão. A intenção de ambos os relatórios era de revisar o estado da arte da escola primária, procurando identificar tendências e sugerir mudanças. Do ponto de vista das políticas públicas, a conclusão mais importante retirada de ambos os relatórios foi a de que a diferença dos resultados escolares se relaciona mais com a condição social das famílias do que com os recursos escolares disponíveis. O primeiro relatório destaca a importância do estatuto social das famílias e o segundo identifica a linguagem, a socialização familiar e as atitudes parentais como as variáveis mais influentes nos resultados escolares (Lee, 1989).

¹² Estas medidas incluíram o que ficou conhecido por *busing*, que consistiu na implantação de um sistema de transporte das crianças de modo a reduzir a guetização e a aumentar a heterogeneidade social nas escolas.

¹³ No caso do Relatório de Coleman foi aplicado a um inquérito a uma amostra representativa dos alunos do 1º ao 12º ano de escolaridade; o Relatório de Plowden circunscreveu-se aos alunos da escola primária.

De uma forma geral, os efeitos das políticas de discriminação positiva no contexto escolar não têm produzido os resultados esperados e têm mesmo sido assinalados alguns efeitos perversos. Segundo Van Zanten, “esta política produziu frutos na medida em que impediu a degradação dos resultados escolares das crianças e a escalada de violência nos estabelecimentos situados nos bairros difíceis” (1996, p. 286).

Em França, as políticas de educação prioritária tiveram início em 1981, ano em que surgiram as ZEP, com o objetivo de combater as desigualdades sociais em relação à educação e que apoiavam na ideia de que era a combinação de fatores de ordem económica, social e cultural que explicava as elevadas percentagens de insucesso e de abandono escolar de muitos alunos (Lima, 2008, p.280). Para identificar as zonas onde esses fatores se concentravam em maior visibilidade, utilizaram critérios de seleção muito semelhantes aos dos ingleses: “baixo sucesso escolar, categoria socioprofissional do chefe da família, desemprego, dimensão da família e proporção de alunos de ascendência estrangeira”

A natureza da política permitiu que cada zona definisse um projeto educativo próprio, assim como parcerias locais, o que a habilitaria a candidatar-se a recursos financeiros adicionais¹⁴.

O objetivo inicial e oficial era não prolongar a assistência a estas zonas por demasiado tempo. As intervenções foram planeadas para durarem quatro anos, até as escolas recuperarem o seu atraso e, assim evitar a constituição de guetos escolares. Tal desígnio não foi conseguido. Ano após ano outras ZEP foram criadas e em 1997 as ZEP foram relançadas acompanhadas de outras duas medidas: a criação das *Réseaux d'Éducation Prioritaire*¹⁵ (REP) e a instituição de contratos de sucesso. O princípio territorial das ZEP adicionou-se uma política assente numa lógica de rede. Com as REP pretendeu-se evitar o encerramento de certas ZEP e combater o isolamento de alguns estabelecimentos de ensino. A partir de 2000, foram constituídos “pólos de excelência escolar”, após uma emenda legislativa aprovada na Assembleia Nacional francesa, onde foi aprovado maiores verbas para as ZEP (Lima, 2008, 282). O principal objetivo era fazerem parcerias com outras instituições, como universidades, organismos de pesquisa, empresas, entidades culturais, associações desportivas, etc.

A emergência dos TEIP no contexto educativo português relaciona-se com a necessidade de repensar os fenómenos de “exclusão social” e de exclusão escolar” na medida em que o aumento de qualificações escolares não corresponde a uma solução que impeça a exclusão. A designação TEIP não cria uma “ realidade negativa”, antes desoculta (Canário *et al.*, 2001, p. 34).

¹⁴ Incluindo créditos indemnizatórios (*crédits indemnitaires*) são prémios pagos aos professores que lecionam em escolas situadas nestas zonas, destinando-se a estabilizar esses docentes (Bénabou & Prost, 2003 citado em Lima 2008).

¹⁵ Redes de Educação Prioritária.

A experiência dos TEIP teve início em 1996, por força do despacho nº 147 – B do Ministério da Educação. Ela inscreve-se numa política educativa mais ampla, inspirada nas ZEP, tinha subjacente uma filosofia de discriminação positiva, para as escolas e as populações mais carenciadas e de territorialização da ação educativa.

Neste contexto define-se uma intervenção em determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, realçando o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias (Despacho Normativo nº55/08). Como refere Lima, aos TEIP foram atribuídos os objetivos oficiais de “melhorar a qualidade dos ambientes educativos e das aprendizagens dos alunos” (2008, p. 282), a integração entre os três ciclos do ensino básico e articulá-los com a educação pré-escolar e com as políticas de formação, aprofundar a experiência escolar dos alunos à vida ativa e assegurar a coordenação das políticas educativas numa área geográfica específica, adequando-as às necessidades da comunidade residente nesse território (Despacho nº 147/ME/96, de 1 de agosto).

A medida que mais se realçou no âmbito da política TEIP foi a criação de agrupamentos de escolas localizadas na mesma zona geográfica com o objetivo de definir uma estratégia comum de melhoria (Lima, 2008, p. 282). Aos professores foram concedidas horas no seu horário destinado aos projetos, mais recursos humanos e materiais, redução da dimensão das turmas e flexibilização dos currículos. Outra medida tomada foi o envolvimento das escolas em parcerias com os serviços de ação social e de saúde, com os pais e as autarquias locais que, em conjunto formam o conselho pedagógico em cada território

A criação dos TEIP contribui de modo positivo, para aprofundar dinâmicas de ação conducentes a contextualizar a ação educativa e a pensá-la num quadro espacial mais alargado do que a sala de aula ou o estabelecimento de ensino.

No contexto escolar nacional, torna-se importante pensar em alternativas de trabalhar com as culturas e heterogeneidades que atualmente cercam as escolas, sobretudo quando a educação os continua a pensar como sendo homogêneos. Nesta perspetiva de ideias, e de acordo com Correia (2004, citado em Almeida, 2009, p. 48), a MSE pode ter potencialidades no reequacionamento de problemas existentes. Na opinião do autor, a mediação deve ser entendida como uma mais-valia na estruturação de novas formas de equacionar o social. A criação dos TEIP e a articulação com as mais diversas instituições de apoio social, quer sejam ou não locais são, algumas das evidências que permitem dar conta da transformação que têm reconfigurado os papéis da escola.

De acordo com a análise do Programa TEIP, 2009/10¹⁶ (Tomás e Gama, 2011, p. 577),

¹⁶ O programa TEIP foi inicialmente criado em 1996. Em 2006 foi relançado coma designação de TEIP II e tem vindo a ser implementado em três fases: a 1ª, abrangeu 35 escolas/agrupamentos da Área Metropolitana de Lisboa e do Porto

medidas como a inclusão de animadores, atividades de animação de pátios e o desenvolvendo de atividades lúdico-desportivas, foram apontadas pelos diversos agrupamentos como uma mais-valia para a diminuição das situações de tensão dentro do espaço escolar.

Registou-se uma aposta muito forte na criação nas escolas TEIP de estruturas direcionadas para a mediação dos conflitos. Em resposta a situações de indisciplina dentro da sala de aula, foram criados gabinetes compostos por professores e técnicos com outros perfis profissionais. Os profissionais da área social têm desempenhado um papel cada vez mais importante nas escolas TEIP, já que, a maior parte destes agrupamentos se localizam em contextos sociais desfavorecidos, onde se concentra um conjunto de fenómenos sociais, de ordem económica, social e afetiva, o que os torna mais vulneráveis e por isso, mais visíveis socialmente. Neste seguimento, os agrupamentos têm aumentado o recurso a educadores sociais, assistentes sociais, animadores culturais, sociólogos, psicólogos, que desempenham papéis de mediação e intervenção comunitária.

2.2. Conceito e princípios orientadores de autonomia nas escolas

“Na verdade a autonomia também se aprende e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar necessidade”. (Barroso, 1996, p. VII)

2.2.1- Análise concetual

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos têm de se regerem por regras próprias. Contudo se a autonomia pressupõe liberdade de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é também um conceito que exprime uma certa relatividade: somos mais ou menos autónomos em relação a umas coisas e não somos em relação a outras. Barroso (1997) refere que a autonomia é, por isso, uma maneira de gerir e orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no meio biológico ou social de acordo com as próprias leis.

Para melhor compreensão do conceito de autonomia recorremos à teoria de Nóvoa, centrado na análise das instituições escolares, considera o conceito como o apoio à regulação das organizações escolares e à compreensão das suas características fundamentais. O autor sustenta que:

durante os anos letivos de 2006/07 a 2008/09. Na 2ª fase o Programa foi alargado a outras 24 escolas/agrupamentos – desta feita já abrangendo todo o território nacional – e que apresentaram projetos para 2008 – 2011. Na 3ª fase do programa foram incluídas mais 47 escolas/agrupamentos com projetos para os anos de 2009 e 2011. Assim, atualmente o Programa TEIP envolve 106 escolas/agrupamentos.

A autonomia é um dos princípios centrais das políticas dos anos 90. Trata-se de dotar as escolas com meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos. A autonomia implica, por um lado, a responsabilidade dos atores sociais e profissionais e por outro, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar (Brown, 1990). A autonomia é também importante para criação de uma identidade de escola, de um *ethos* específico e diferenciado, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto educativo próprio. (1992, p. 26)

Para que a escola seja eficaz tem que possuir autonomia para decidir sobre temas importantes, tais como o calendário escolar, as estratégias para avaliar a aprendizagem dos alunos, assim como construir um projeto educativo que tente responder à realidade educativa e social que a envolve. Sem autonomia e iniciativa local, não pode haver atividade educacional “culturalmente significativa” (Machado, 2000, p. 4). No caso do Agrupamento em estudo, em que existe uma grande diversidade, tanto geográfica quanto cultural, étnica e socioeconómica, o que se traduz num grande desafio e assume uma grande complexidade, na medida que as ações adotadas correspondam e sirvam essa diversidade de realidades, situações ou contextos existentes. As escolas não podem ser homogêneas no seu percurso em busca da qualidade do ensino e aprendizagem dos seus alunos.

O ponto seguinte aborda de uma forma sintética, os principais princípios orientadores de autonomia da escola em Portugal

2.2.2- Princípios orientadores de autonomia de escola

Em Portugal, têm sido introduzidas desde os finais dos anos 80 novas estratégias de governação educacional que fazem apelo à participação social, à autonomia das escolas e à descentralização.

Canário (2005) concentrando-se em estudos sobre educação aponta a existência de dois conceitos contraditórios. Por um ângulo, num contexto de globalização, apela-se a uma educação para a cidadania global e, por outro, uma crescente participação do local, no fomento de “políticas educativas locais” e a territorialização das políticas educativas. Barroso (1997), salienta que, tendo em conta a heterogeneidade de alunos e à multiplicidade de contextos, a solução encontrada é a diversidade, apelando a não-aceitação de modelos gerais, mas sim à criação de soluções “à medida”, mediante a realidade apresentada.

Os projetos TEIP têm facultado alguns contributos para a reconfiguração da oferta educativa da escola pública, quer pelo seu contributo na criação dos Agrupamentos de Escolas, quer na

diversificação e integração num mesmo projeto de escola das várias ofertas educativas, promovendo o reconhecimento de que as escolas se devem organizar, no sentido de gerir os percursos escolares de todos os seus alunos, utilizando estratégias de diversificação e integração/inclusão (Matias, 2011, p. 26).

O conceito de territorialização utiliza-se para definir uma diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, genericamente dirigem-se no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação educativa (Barroso, 1997, p. 10).

Territorialização tem como essência, uma zona geográfica onde se implementam estratégias e políticas educativas, contextualizando e localizando intervenções. Chambon (refere que “território não significa uma área definida e decretada administrativamente, mas um espaço de relações com fronteiras negociadas” (1997, citado em Álvares e Caeiro, 2011, p. 570). O princípio da territorialização é o envolvimento de toda a comunidade na construção da “igualdade” e, parafraseando Henriques, “é a participação, a valorização da iniciativa local da mobilização dos atores e a afirmação dos poderes periféricos” (2006, citado em Álvares e Caeiro, 2011, p. 570).

O Projeto Educativo de Escola (PE) surge como uma ferramenta essencial na construção da autonomia. Num contexto de promoção de autonomia e de participação dos atores do meio local, as escolas localizadas em contexto mais vulneráveis foram convidadas a apresentarem, Projetos Educativos inovadores, salientando metas de cariz educativo e também a promoção da integração social na vida ativa, envolvendo assim vários parceiros locais e institucionais (Relatório da IGE, 2009/10)¹⁷. Assim, surge o Programa TEIP¹⁸ e como refere a Comunicação da Comissão Europeia:

“As escolas não conseguem resolver sozinhas as desvantagens sociais dos alunos. Para encontrar soluções é preciso criar parcerias que envolvam as famílias, os serviços sociais, os municípios e os serviços de saúde, e que permitam quebrar a transmissão das situações de pobreza e exclusão às gerações seguintes” (2008, p. 425).

Neste sentido, o acréscimo de autonomia está dependente da capacidade de iniciativa de cada escola, da sua capacidade para se conseguir desenvolver no sentido de deixar de ser entendida como uma instituição seguidora das instruções superiores e passando a ser considerada uma

¹⁷ Relatório da Inspeção Geral da Educação consultado na página da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, (DGIDC). www.dgidc.min-edu.pt/ (último acesso em 26 de agosto de 2011).

¹⁸ O Programa TEIP surge em Portugal em 1996/97 e, assume-se com a intenção de promover a territorialização e a autonomia das escolas, segundo critérios de prioridade e discriminação positiva. Recentemente, é retomado o Programa TEIP através do Despacho n° 55/08 (CSE: 571).

comunidade inserida numa outra envolvente. Surge assim, segundo Sarmento parafraseando Dewey, o conceito cultural/semântico de escola – “que se constitui para educar os alunos na autonomia, pela autonomia e para a autonomia, dentro das comunidades em que se inserem” (1992, p. 41). De acordo com o autor, a autonomia deve ser ajustada na motivação dos atores e dependente de um contexto político/administrativo central que seja favorável. Realçamos o art.13º, da Constituição da República Portuguesa, onde se prevê o princípio da igualdade de oportunidades e a atribuição ao “sistema educativo a missão de contribuir para a redução das desigualdades, quer económicas, sociais e culturais”. A este propósito e, de forma a atenuar essas desigualdades, tem vindo a ser publicada alguma legislação visando a promoção da aprendizagem ao longo da vida.

Sabemos que a Revolução de abril abriu portas a outros contextos, de tal forma que, a diversidade da população escolar se acentuou de modo marcante, quer a nível cultural, étnico, linguístico como social. Tendo em especial atenção à realidade do contexto escolar atual, remetemo-nos para a necessidade de uma intervenção no sentido de prevenção e resolução de conflitos. A autonomia de que as escolas dispõem atualmente permite inovação educacional, Decreto – Lei nº 75/2008 de 22 de abril¹⁹. Existe, realmente, outras práticas de resolução de conflitos, basta haver motivação, quer por parte da escola, quer por parte da comunidade educativa. A intervenção é um dos recursos possíveis que a autonomia existente concede. Os conflitos surgem a cada momento e em qualquer local e, no caso das escolas, estas, de uma forma geral, não dispõem de estratégias eficazes para os gerir da melhor forma.

A escola depara-se com uma heterogeneidades de culturas com sentidos e interesses opostos que dificultam a implementação de práticas pedagógicas que assegurem, a todos, a participação e o sucesso educativo e a abertura da escola à comunidade. O art.º 14 do Despacho Normativo nº 55/08 prevê que: “os órgãos de gestão das escolas e agrupamentos de escolas que integram os TEIP2 podem beneficiar de condições especiais para a gestão de recursos humanos e financeiros afetos ao desenvolvimento do respetivo projeto, que constarão do contrato programa” a celebrar com a DRE e a homologar pela Ministra da educação.”

¹⁹ Este é o mais recente diploma sobre Autonomia Administração, e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, que aparentemente não é mais do que uma adaptação à atualidade, do Decreto-Lei nº 172/91. Surge sob o signo do combate ao “défice de qualificações” e assume com clareza as ideias-chave de racionalização das redes de estabelecimentos de educação, autonomia, contratualização, avaliação, direção estratégica das escolas e lideranças unipessoais fortes. O diploma afirma pretender “o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” onde se reforça a participação dos respetivos setores no conselho geral das escolas.

Seguindo o pensamento de Stoer, a abertura da escola à comunidade só é possível quando a escola reconhecer as culturas que nela habitam “através de um conhecimento profundo destas culturas” (1994, p. 46).

Para finalizar e, retomando, a ação central da autonomia das escolas como condição para a construção de uma educação de melhor qualidade, consideramos a visão de Formosinho quando sustenta que “ não podemos perder de vista que a autonomia tem um valor instrumental ao serviço de valores mais elevados e que ela só é útil se proporcionar uma educação de melhor qualidade às crianças” (2000, p. 52). Importa salientar, no âmbito da autonomia localmente construída, que a construção do sentido de uma comunidade educativa, o estabelecimento de parcerias e redes educativas, são estruturas fulcrais para a intervenção de mediadores socioeducativos.

Escola, Exclusão Social e Mediação: das interações sociais aos conflitos escolares

3.1- A escola

“ O mediador é um artesão da construção de cidades ”
(Correia e Caramelo, 2003, p.181)

A escola foi sempre um espaço de intensa controvérsia. Atualmente, a escola é colocada no “palco” das políticas educativas, das políticas de emprego, das políticas de “luta contra a exclusão”, exigindo-se-lhe a capacidade para tentar resolver os problemas sociais. A título de exemplo no Agrupamento em estudo, os problemas sociais identificados incluem a violência, drogas, alcoolismo, o abandono, a agressividade, fatores de ordem económica e a fraca escolaridade das famílias que as incapacitam de trabalhar competências sociais, princípios e valores de cidadania.

Na opinião de Canário (2001) passou-se de uma conceção burocrática, que entregava ao Estado a missão do cumprimento da igualdade de oportunidades, através da estandarização das condições do ensino, a uma conceção pragmática, que espera que os professores e as coletividades territoriais resolvam todos os problemas. Sempre que um problema se coloca à sociedade esta volta-se para a escola, exigindo-lhe que faça educação para a cidadania nas suas diversas áreas. Mas, ao mesmo tempo, a escola continua a ser o centro de diversas críticas acerca da sua organização, do seu funcionamento, dos seus métodos, das práticas dos professores. Ela é considerada responsável pela produção do insucesso escolar e pelos fenómenos do abandono escolar. A escola é acusada de não preparar adequadamente para o emprego e para o trabalho, de não controlar a violência e a insegurança, de não preparar convenientemente os jovens para a vida social. Face a este domínio, Barroso sugere que a escola deve ser vista e gerida, hoje, como um “espaço público local”, em função de quatro pilares essenciais: serviço local de Estado, organização de profissionais, serviço público de solidariedade social e associação local. Para isso, o mesmo autor sugere a “institucionalização da polivalência organizacional” de forma a recuperar a utilidade social da escola e a contribuir para restaurar os laços de solidariedade entre professores, alunos e comunidade em geral (2001, p.219).

A escola, pela particularidade da sua missão social, preparar as novas gerações para o exercício de uma cidadania ativa, precisa de encontrar formas inovadoras de facultar um ambiente

propício ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Caetano & Freire, 2006, citado em Correia e Silva, 2010, p. 59). Todavia, as escolas são micro sociedades onde convivem a necessidade de mudança e a resistência à mudança, onde se vivem tensões no sentido de repor velhos e de construir novos equilíbrios.

Pensar em políticas de intervenção pela igualdade exige reconhecer as instituições educativas formais ou não formais, como espaços potenciais para essas possibilidades. Falar de cidadania, igualdade e respeito é falar de educação. Mas, para pensar em formas ativas de combater a exclusão e a opressão torna-se indispensável olhar a instituição escola. Na verdade, tanto a crítica como a procura de uma escola que respeite a diferença numa perspectiva de “reciprocidade enquanto um reconhecimento mútuo” (Fonseca, 2006, citado em Santos, 2009, p. 27) torna-se num desafio, num contexto em que as marcas das desigualdades de poder são visíveis. Pensar na diferença exige pensar na exclusão e na importância do reconhecimento para a inclusão dos grupos.

A educação e a formação segundo Canário (2001) são apresentadas como os “ingredientes” para combater o desemprego e a exclusão social. Uma das medidas do Agrupamento em estudo e, tendo em conta o facto da comunidade migrante ser uma das características fundamentais deste Agrupamento, foi o envolvimento e cooperação entre todos os professores, no sentido de contribuir para a integração social e profissional dos alunos e suas famílias.

A escola não é, hoje a mesma escola de tempos passados. Para Canário, as mudanças sofridas pela instituição escolar podem ser resumidas à fórmula: “a escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se, atualmente, num contexto de incertezas” (2001, p. 149). Atualmente, a escola exige tanta abrangência que temos de concordar com Perrenoud, quando diz que “a escola somos todos nós” (2002, p.13).

Se a educação é considerada como o meio mais eficaz da sociedade fazer face às mudanças do tempo futuro, então, essa importância transcende valores individuais e assume uma importância coletiva que necessita a colaboração e participação ativa de todos os membros da sociedade. Desta forma, é primordial o papel de todas as instâncias educativas no desenvolvimento global. E, tal como afirma Barroso (2001), a resposta é atribuir-se à escola uma missão mais social e comunitária, uma integração no meio que a circunda e uma maior formalização. Só assim será possível aproximarmos do que foi estabelecido pelo relatório da Comissão da UNESCO²⁰ (1999, p. 89-102).

²⁰ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

3.1.1- Exclusão social e mediação

Segundo Silva “as desigualdades e exclusões sociais têm sido presentes em diversos tipos de sociedades estratificadas” (2008, p.267). A exclusão social é um problema que revela grande preocupação e que resulta de diversos fatores, podendo-se considerar que a exclusão consiste num fenómeno multidimensional, que envolve uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação, e que tende a ser reproduzido através de mecanismos que a reforçam e expandem. Nesta investigação adota-se o conceito de Silva “por exclusão social entende-se a situação de não inclusão, de não-inserção e/ou de não integração de determinados indivíduos ou grupos sociais no acesso ao gozo de determinados direitos, desde os cívico-políticos, passando pelos sociais, até aos direitos económicos. Exclusão situar-se-á nos antípodas do conceito de cidadania” (2008, p. 270).

As exclusões são de uma forma geral, dificuldades ou problemas sociais que levam ao isolamento e até à discriminação de um determinado grupo. Estes grupos excluídos ou, que sofrem de exclusão social, precisam assim de uma estratégia ou política de inserção de modo a que se possam integrar pela sociedade que os rodeia. O sociólogo francês Castel (citado em Costa, 1998, p. 9) definiu a exclusão social como a “fase extrema” do processo de marginalização, entendido como um processo no qual o indivíduo se vai progressivamente afastando da sociedade através de ruturas consecutivas com a mesma.

A exclusão não é, pois a desigualdade, nem a diferenciação social, nem a desvantagem social é uma rutura, um processo de descolagem relativamente à sociedade envolvente. Para Castel podemos distinguir quatro estádios do processo de exclusão social: a integração, a vulnerabilização, a assistência e a desafiliação. Para o autor, este último estádio, o momento mais extremo de exclusão social, corresponde à rutura dos laços com a própria família e grupos mais próximos. Nesta ótica, a exclusão será o resultado de uma série de ruturas de pertenças e de relações, que isola os indivíduos, afastando-os dos grupos e da sociedade em geral. Como refere o autor, “hoje a zona de integração abre brechas, a zona de vulnerabilidade está em expansão e alimenta continuamente a zona de desafiliação” (1990, p. 152).

A exclusão social fecha, importantes dimensões simbólicas, com um forte potencial de marginalização. A estigmatização dos grupos sociais representados como diferentes ou desviantes por outros, ou pela sociedade no seu conjunto promove uma relação social, baseada nas representações coletivas da estratificação social, dos laços de sociabilidade, das conceções e valores sobre a própria sociedade.

Neste raciocínio, a exclusão social pode implicar privação, ou seja, falta de recursos ou, de uma forma geral, ausência de cidadania, se, por esta, se entender a participação plena na

sociedade, aos diferentes níveis em que esta se organiza e se exprime, quer na área do ambiente, cultural, económico, político e social. Daí que a exclusão social seja multidimensional e se exprima naqueles diferentes níveis (ambiente, cultural, económico, político e social), não raramente sendo cumulativa, ou seja, compreendendo vários deles ou mesmo todos. De acordo com o estudo de Oliveira e Galego (2005)²¹ sobre as políticas de combate à exclusão social, o indivíduo encontra-se numa situação de exclusão social, quando está em desvantagem a nível da educação, formação profissional, de emprego, habitação, recursos financeiros e tem menor possibilidade de acesso às instituições sociais, que asseguram as oportunidades de vida.

A escola tem, atualmente, diversas tarefas que vão para além da transmissão de conteúdos programáticos e da avaliação de aprendizagens. Esses papéis desenvolveram-se em torno da ideia de que é necessário alargar e aprofundar as funções da escola. De acordo com o Projeto TEIP do Agrupamento em estudo, adotou-se a estratégia de envolver a família, abrir o espaço escolar à comunidade, com vista à dinamização de trabalhos preventivos contra o abandono, a violência, as drogas e o alcoolismo, recorrendo à ajuda das instituições de apoio social. Em Portugal, surge a criação do programa e a articulação com as diversas instituições de apoio social são, algumas evidências que permitem dar conta de transformações que têm reconfigurado os papéis da escola. Parafraseando o relatório²² TEIP2 2009/10²³ e dando cumprimento à Estratégia de Lisboa e ao Programa TEIP2, para dar resposta a “contextos sociais potenciadores de risco, de insucesso, verificou-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta. Recentemente foi elaborado o relatório TEIP (2009/10)²⁴ das escolas/agrupamentos envolvidos no projeto. Os dados obtidos, englobam a data do início do Programa, ou seja, partir do ano letivo de 2006/2007, o que nos permite construir uma série evolutiva com dados correspondentes a três anos letivos. De acordo com os resultados explanados no relatório TEIP2 de 2009/10, o seu efeito, ao longo destes anos letivos traduziu-se nos seguintes resultados:

A nível da interrupção precoce do percurso escolar nos Agrupamentos TEIP é, atualmente menor, uma vez que apenas 0,60% dos alunos inscritos no ensino básico regular no ano

²¹ Observatório da Imigração - ACIMI “A Mediação Socio-Cultural: Um puzzle em construção” - consultado na página oficial: www.oi.acime.gov.pt (último acesso em 26 de agosto de 2011).

²² Relatório consultado na página oficial da Inspeção Geral de Escolas (IGE) (último acesso em 26 de agosto de 2011).

²³ O Programa TEIP2 teve início no ano letivo 2006/07, integrando 35 Agrupamentos que designámos por Agrupamentos de 1ª fase. Em setembro de 2009, iniciou-se a implementação da 2ª fase do Programa que envolveu mais 24 Agrupamentos (ditos de 2ª fase). Em novembro do mesmo ano, começaram a ser assinados os contratos programa referentes aos projetos TEIP dos 46 Agrupamentos que integraram a 3ª fase do Programa, perfazendo um total de 105 Agrupamentos.

²⁴ Relatório TEIP 2009/10, encontra-se na página oficial da DGIDC: www.dgdc.min-edu.pt/ (último acesso em 26 de agosto de 2011).

letivo 09/10 interromperam os seus percursos escolares. De uma forma geral, verificou-se uma diminuição progressiva deste indicador. No caso do Agrupamento onde desenvolvemos a nossa investigação, “a taxa de abandono é pouco significativa, visto que a maioria dos casos ocorre por motivos organizacionais das famílias, tais como mudança de residência sem dar conhecimento à escola (Projeto Educativo do Agrupamento). “

A nível do absentismo registado nos TEIP diminuiu face ao ano de partida, embora ainda apresente valores elevados, fixando-se nos 3,69%. Desde o início do Programa TEIP até ao final do ano letivo 2009/10, registou-se uma diminuição de 0,06%, na percentagem de alunos que ultrapassaram o limite de faltas. A nível do sucesso e insucesso escolar verificado nestes agrupamentos, registam-se de uma forma global, dados positivos. Salienta-se que, desde a 1ª fase da implementação do Projeto que se regista uma diminuição do número de alunos que faltam à prova de aferição e aos exames. A nível de estruturas de prevenção e regulação da indisciplina também se verificou um impacto positivo. De acordo com o relatório TEIP (2009/10), e, tendo em atenção os dados obtidos deste mesmo ano letivo, os níveis de indisciplina são mais elevados nos Agrupamentos que foram integrados na 1ª fase do Programa TEIP2. Importa referir que estes Agrupamentos foram identificados, em primeiro lugar, como Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, pela gravidade dos indicadores de insucesso, abandono e indisciplina que revelaram, não esquecendo que os mesmos se encontravam integrados em comunidades educativas que apresentavam problemas sociais graves (delinquência juvenil, criminalidade, famílias desestruturadas). A título de exemplo e, de encontro às referências inseridas no PE do Agrupamento em estudo, no ano letivo de 2006/07, o número de alunos enviados para a sala de Atendimento a Alunos (AA) foi 1300 casos, o que representa seis alunos/casos por dia. No ano letivo 2008/09, só no primeiro período registaram-se 318 entradas, à sala de Atendimento de Alunos. Em situações mais graves foram aplicadas a 20 alunos, medidas disciplinares sancionatórias com suspensão das atividades escolares, como previsto na Lei 3/2008, num total de 67 dias de suspensão. A maioria destas ações concretizou-se na realização de tarefas e atividades de integração escolar, numa perspetiva de serviço cívico, prestado à comunidade escolar. O Agrupamento, recentemente assinou o protocolo, com a Santa Casa da Misericórdia para receber alunos no âmbito do serviço comunitário.

O mesmo relatório refere que os Agrupamentos mobilizaram esforços no sentido de atenuar “desigualdades” e apostaram na prevenção. Para isso, deve-se o contributo do trabalho em rede, com diferentes estruturas organizativas e atores, quer sejam internos, quer sejam externos à escola, bem como a aposta na formação em áreas como “Gestão e Mediação de Conflitos”. O Agrupamento inseriu em duas escolas situadas em contextos sociais e geográficos identificados

como “problemáticos”, duas mediadoras de forma a promover processos de resolução de conflitos e de aproximação dos pais ao estabelecimento de ensino. De forma geral e, tendo por base o relatório TEIP 2009/10, podemos afirmar que nos Agrupamentos TEIP diminuíram os fatores de exclusão, sendo esta afirmação mais sustentada nos TEIP da primeira fase. Os programas TEIP trouxeram alguns contributos para a reconfiguração da oferta educativa da escola pública, quer pelo seu contributo, alcançado com a criação dos “agrupamentos de escola” na década de 90, quer para o aprofundamento da diversificação e da integração num mesmo projeto de escola das várias ofertas educativas, promovendo o reconhecimento de que as escolas se devem organizar para gerir os percursos escolares de todos os seus alunos, diversificando, incluindo e integrando.²⁵

No Agrupamento em estudo, o sucesso no 1º ciclo aumentou significativamente entre 2006 e 2009. De 89% para 95%, cerca de seis pontos percentuais, o que revela a importância que teve o anterior TEIP para este nível de ensino. No ano letivo de 2008/09, o sucesso global no 2º ciclo foi de 88,5%, contudo, nos alunos de origem migrante diminuiu para 78% (Projeto TEIP do Agrupamento).

A exclusão social, não se caracteriza como sendo algo “singular”, mas sim como um conjunto de vários tipos de exclusão, a qual o ser humano se encontra exposto na sociedade que o envolve. Costa (1998) não caracteriza o problema da exclusão social como um fenómeno único, mas sim como um fenómeno complexo e heterogéneo. E, de facto, é importante, pois facilita a identificação não apenas das causas, mas também do tipo de solução para poder intervir no fenómeno. A maioria dos alunos sinalizados teve problemas disciplinares graves e o Agrupamento caracteriza-os como provenientes de famílias disfuncionais que têm pouca disponibilidade para acompanhar o projeto de vida dos seus educandos. A fraca escolaridade das famílias é fator de exclusão, influenciando o modo como se relacionam com a escola e com outras instituições. A maioria da população deste concelho enquadra-se no estrato socioeconómico médio, assinalando-se o facto de que há bolsas de pobreza a aumentar, arrastando consigo a degradação das condições de vida, o que tem claras consequências para os mundos de vida das crianças e jovens.

Assim, segundo Costa (1998) existem diversos tipos de exclusões sociais. Exclusões sociais deveriam ser definidas conforme as causas que apresentavam e os efeitos que exigiam. Nesta perspetiva, o autor categorizou as exclusões sociais de cinco modos. A exclusão de ordem económica que está relacionada com a ausência de recursos e que se caracteriza por más condições de vida e de trabalho e baixo grau de instrução e formação. Este tipo de exclusão é identificado como fenómeno de pobreza. A exclusão de ordem Social - a causa de exclusão situa-se no domínio

²⁵ Na caracterização do Agrupamento, no capítulo V, são indicados os dados sobre o mesmo.

dos laços sociais e que se caracteriza pela situação de isolamento em que vivem muitas pessoas, aliado à falta de autonomia e autossuficiência. Esta exclusão pode não ter nenhuma relação com a falta de recursos, mas também pode ser muitas vezes complementar da exclusão de tipo económico. A exclusão de ordem Cultural - refere-se às situações de racismo e xenofobia ou certas formas de nacionalismo que pode originar exclusão de minorias étnicas por motivos de natureza cultural e que dificultam a integração desta população. A exclusão de ordem patológica - provocada por causas designadamente de natureza psicológica ou mental, que podem conduzir a ruturas familiares e a exclusão de comportamentos autodestrutivos - consideradas situações de autoexclusão por comportamentos relacionados com a toxicodependência, alcoolismo, prostituição. A intervenção psicopedagógica feita com os alunos do Agrupamento, foi uma das medidas adotadas para a compreensão das dificuldades e potencialidades de cada indivíduo, no seu contexto, para que possam ser traçadas estratégias educativas, positivamente diferenciadas, que lhe permitam desenvolver as competências necessárias e efetuar-se intervenções contextuais (por exemplo no seio familiar) que tenham como objetivo a promoção do sucesso escolar. O quadro que se segue distribui o total de alunos abrangidos pelo serviço de psicologia, em todos os ciclos de escolaridade.

Ciclo de Escolaridade	Total de alunos abrangidos	Percentagem da população global
Pré-escolar	11	5%
1º Ciclo	149	15%
2º Ciclo	168	36%
3º Ciclo	61	29%

Quadro 1 - Intervenção Psicológica, por ciclos de escolaridade

Fonte: Projeto TEIP do Agrupamento

Realçamos que, no ano letivo 2008/09 foram alvo de uma intervenção psicológica, 389 alunos, dos vários ciclos de escolaridade, ou seja, do Pré-Escolar ao 3º Ciclo do Ensino Básico.

Continuando a análise da exclusão de ordem individual, é importante realçar que estes tipos de exclusão não podem ser vistos como apenas individuais e estanques, mas sim sobrepostos e interdependentes uns dos outros, na medida em que um pode ser a causa do outro. Sabemos bem que as desigualdades sociais têm uma expressão espacial que é, ela própria, (re) produtora de desigualdades (Capucha, 1992) pois, como bem sabemos, as escolas situadas junto de bairros sociais e/ou degradados recebem preferencialmente alunos que apresentam maior risco de abandono

e insucesso escolar (Grácio e Miranda, 1978, citado em Álvares e Caeiro, 2011, p. 568). No caso do Agrupamento onde desenvolvemos o nosso projeto de investigação, “os itinerários escolares, especialmente dos alunos migrantes são influenciados pela periferia de risco vivencial que potencia o risco comportamental no interior dos espaços escolares (Projeto TEIP do Agrupamento).” Como refere Sebastião, “os espaços socialmente estruturados da cidade produzem os públicos escolares, situação que, em sentido inverso, contribui para a reprodução das desigualdades sociais (2009, p. 158) ”.

3.2. A Interação Social e o Conflito na escola: o papel e a ação dos mediadores socioculturais

“A realidade não pode ser modificada senão quando o Homem descobre que é modificável e que pode fazê-lo.” (Freire, 1980, p. 40)

A interação social é a base de toda a vida social. Sem ela, os grupos não seriam mais do que simples aglomerados de indivíduos que permaneceriam lado a lado como estranhos.

Park e Burgers (2003) são considerados como dos primeiros autores que aplicaram o conceito de interação às relações sociais. A interação social é o processo através do qual as pessoas se relacionam umas com as outras, num determinado contexto social. A vida em sociedade exige organização para disciplinar a atividade individual e articular o relacionamento.

A palavra integração é muitas vezes utilizada como sinónimo de coesão, unidade, equilíbrio, ajustamento e harmonia mas, não é sinónimo de homogeneidade na sociedade e na cultura, já que a diferenciação é uma qualidade essencial das relações sociais. A integração social não apaga as diferenças, antes as coordena e orienta. A relatividade e a mutabilidade do sistema social e cultural levam a que a integração seja um processo sempre em curso e a que mesmo o seu produto nunca esteja acabado. Um dos aspetos mais importantes da interação social é que ela modifica o comportamento dos indivíduos envolvidos, como resultado do contacto e da comunicação que se estabelece entre eles.

3.2.1- A interação social e o conflito na escola

Quando olhamos e pensamos em nós como partes de uma sociedade e nos deixamos envolver num conjunto de ações que se alargam pelo trabalho, pela escola, pela casa, pelo bairro onde moramos ou por qualquer outro espaço, não podemos esquecer que não somos seres neutros. Somos um “emaranhado de pontos de vista” (Torrego, 2003, p. 29) quer sejam eles por interesses,

sentimentos de impressões, que construímos a partir da relação ativa com os outros que nos rodeiam.

O crescente progresso que caracteriza a sociedade atual, influencia o desencadeamento de problemas de relacionamento do homem com a natureza, com os outros e consigo próprio, face à visão fragmentada que possui do mundo globalizado. Assim, conceitos como, a violência, a vulnerabilidade dos direitos do homem, a degradação e assimetrias das relações humanas, entre outros indicadores vulneráveis, por si só, formam um quadro suficientemente conflituoso que invalida qualquer posição de indiferença, fuga, resignação ou submissão (Jares, 2002).

As diferenças e os conflitos circundam as nossas relações quotidianas. Não estamos impunes de discórdias, nem dos nossos interesses entrarem em choque com os dos outros. Seria impossível imaginar uma comunidade onde não houvesse conflitos nem desacordos entre as pessoas.

Os conflitos são situações em que duas ou mais pessoas estejam em desacordo, ou seja, as necessidades, os interesses, os desejos ou valores são incompatíveis. Aqui desempenha um papel muito importante as emoções e sentimentos e em que a relação entre as partes em conflito pode sair fortalecida ou enfraquecida de acordo com o modo como decorrer o processo de resolução do conflito.

Os conflitos apresentam-se sob várias faces, surgem por razões diversas e variam de intensidade. Fazem parte da vida das pessoas e, de acordo com o modo como são aceites, tanto podem gerar novos caminhos de entendimento, como o contrário, podem abrir “vias de destruição e desconhecimento dos direitos e necessidades que, como seres humanos, possuímos” (Torrego, 2003, p.29). Todos sabemos que os conflitos, se não são resolvidos, provocam mal-estar, ambientes conturbados, situações desgastantes que conduzem somente à desmotivação e a processos recorrentes que não conduzem a lado nenhum.

Todas as ações, comportamentos, atitudes ou acontecimentos estimulam, de uma forma geral, uma reação, que pode ser de indiferença como pode ser de agrado ou desagrado.

Segundo Serrano Rodrigues (1993), o conflito é entendido quando duas partes ou mais se enfrentam entre si para alcançar objetivos entendidos como incompatíveis.

Para além da definição de conflito, existem outros conceitos ligados ao conflito dado os comportamentos que este pressupõe. O conflito nasce quando ocorre um desentendimento de uma das partes envolvidas, esse desentendimento pode gerar situações de indisciplina nos alunos e criar situações de violência.

Na opinião de Silva (1999) a indisciplina encaminha-nos para a violação de regras e normas estabelecidas o que, em contexto escolar, impede e dificulta o decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

O conflito engloba dois lados extremos que se opõem. De um lado está a desobediência, indisciplina, violência e a incompreensão, do outro temos a cooperação, colaboração e a conciliação.

O conflito no contexto escolar afirma-se de diversas formas quer, seja entre grupos de alunos, alunos e funcionários, alunos e órgão de gestão e alunos e professores.

No contexto exterior à escola, as situações de conflito surgem a maior parte das vezes, no seio familiar que, posteriormente são transportadas pelas crianças e jovens para o meio escolar (situações de alcoolismo, desemprego, violência doméstica, desresponsabilização parental, entre outras); e também as manifestações de violência que surgem nos contextos sociais do meio onde estão inseridos (delinquência, crime, tráfico e consumo de drogas, vandalismo, entre outras). Porém, a dificuldade de lidar com conflitos e em resolvê-los de forma satisfatória, parece contribuir para o crescimento da violência e de outros processos a ela relacionados. Existe um desequilíbrio do ser humano, não só consigo próprio, mas também com os outros e com o meio onde está inserido. Este desequilíbrio quando não é entendido, trabalhado e superado contribui para a proliferação de fenómenos como a violência.

Segundo Costa (2003) investigador na área de conflitos, o primeiro desafio que os alunos são confrontados está relacionado com a alteração da escola tradicional numa escola democrática que tem vindo a ter algumas dificuldades em concretizá-la. Sendo assim, a organização escolar tem obrigatoriamente uma função primordial, uma vez que, tem um papel essencial no que se refere à educação das novas gerações. Aos professores cabe o desafio do confronto com a descentralização que permite a transformação da escola dependente numa escola autoritária com os diversos poderes quer no campo científico, administrativo, financeiro e pedagógico. Todas estas políticas geram alguma complexidade na organização escolar bem como nos alunos, exigindo que se conheçam melhor as origens do conflito em contexto escolar e, que se desenvolvam técnicas alternativas de resolução de conflitos, a negociação, conciliação, mediação, arbitragem e julgamento.

A escola, em geral, proporciona uma capacidade de produção de políticas educativas próprias definidas no seu projeto educativo de agrupamento/escola, de forma a combater estes indicadores de conflitualidade. Mas, para isso é necessário compreendê-lo em toda a sua complexidade, o que pressupõe uma inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento e o apoio da comunidade e das parcerias locais (Freire, 1996; Bueno, 2003).

A violência na escola é reforçada pelas desigualdades sociais e culturais e pela desestruturação familiar, contribuindo para muitos conflitos no quotidiano escolar. Procurando compreender que fatores favorecem ou bloqueiam as estratégias de regulação da violência nas escolas, apresentamos uma síntese, dos resultados de um estudo de caso desenvolvidos por Sebastião *et al.* (2011), no âmbito do Observatório de Segurança Escolar.

Tendo como ponto de partida os dados estatísticos nacionais sobre violência nas escolas, os autores realizaram um estudo comparativo em duas escolas, caracterizada por tendências contraditórias, do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, devido à indicação teórica que apontam estes ciclos de ensino como aqueles em que se verificam maiores casos de conflitualidade (Sebastião, Alves e Campos, 2003; Sebastião, Alves e Campos: 2007; Sebastião, Alves, Campos e Caeiro: 2008; Abrantes: 2008; Sebastião, Alves, Campos e Pereira, 2009). Ambas as escolas têm como objetivo atenuar os casos de conflitualidade existentes no seu espaço lugar e, possuem estratégias de resolução de conflitos diferentes. Uma escola caracteriza-se por ser uma escola pacífica e segura, situada num contexto social mais desfavorecido, apresenta menos casos de violência escolar do que a outra escola situada num meio socioeconómico onde predomina a classe média, mas caracterizada por um número elevado de situações de conflito. Assim sendo e, quebrando a tendência generalista de que a violência escolar surge devido à integração da escola em contexto social desfavorecido, neste estudo de caso, isso não se verificou. A relação contraditória entre o meio envolvente e a escola observada nesta investigação questiona a premissa de que a violência escolar é o resultado do contexto social em que a escola se insere.

O que está aqui em causa são as dinâmicas organizacionais escolares, estabelecidas por ambas as escolas. Uma escola com uma fraca capacidade coordenativa com os seus diferentes níveis organizacionais da escola, apresenta um poder muito reduzido por parte da gestão intermédia e uma liderança forte na gestão topo. Uma escola que revela uma lógica mais administrativa e menos interventiva ao nível pedagógico apresenta-se certamente, mais fragilizada e constitui um obstáculo concreto na implementação de medidas de prevenção mais sólidas de intervenção e prevenção das situações de conflito.

Na outra situação verifica-se uma coordenação organizada, concertada, expressa num planeamento estratégico e integrado dos programas e da organização escolar com o envolvimento significativo da população escolar e à difusão transparente das regras estabelecidas na escola. Aposta-se numa forte liderança em todos os processos. O modelo de gestão desenvolvido apoia-se numa abertura à comunidade escolar, visando a construção de uma ambiente de proximidade e familiar. A organização da liderança da escola está patente no esforço da constituição de uma cultura e clima de escola com uma abertura ao diálogo, apoio e bem-estar e segurança da população

escolar. A preocupação e a construção de um clima escolar seguro e estável, está patente nas estratégias de regulação, quer na criação de mecanismos internos para prevenir e reforçar a estabilidade dentro da escola, quer por mecanismos exteriores de aproximação da escola à comunidade. As estratégias de regulação de conflitos constituem um conjunto de ações orientadas de forma explícita para uma resposta integrada às situações de conflitos. Muitos dos problemas sociais que refletem no quotidiano da escola, trazendo situações de conflito e de indisciplina. Para dar resposta a situações de indisciplina na sala de aula, no Agrupamento foi criada a Sala de Atendimento de Alunos (SAA), que funciona ao longo do dia. O atendimento é feito por professores, em sistema de rotatividade.

Este estudo permitiu-nos observar que as lógicas de atuação encontradas no contexto organizacional destas escolas estão claramente dependentes do sentido que os órgãos de gestão atribuem à ação. A definição de regras e de princípios de atuação partilhados por todos revelam-se assim essenciais para a clarificação de um conjunto de normas e valores a seguir pela escola (Caeiro, 2009, p. 309).

Segundo Trigo (2008) a escola como organização formal, deve apostar numa liderança onde os valores, a ética, as pessoas, o diálogo e relação entre as pessoas, sejam fatores de primazia no centro da sua atividade organizacional.

3.2.2- A mediação em contexto escolar

Atualmente, a mediação constitui uma perspetiva de intervenção e um conceito fulcral nos sistemas educativos, ao funcionar como um processo facilitador da comunicação, quer seja entre pessoas, entre grupos, entre instituições ou entre culturas, promovendo o restabelecimento de laços sociais e a participação alargada dos cidadãos na gestão dos seus problemas (Schnitman & Littlejohn, 1999; Vasconcelos-Sousa, 2002).

A mediação no campo educativo tem sido desenvolvida em três áreas fundamentais, a mediação socioeducativa ou sociocultural, associada à problemática da exclusão social, a mediação de conflitos interpessoais, relacionada à problemática da indisciplina no interior das escolas e, simultaneamente com estas duas áreas, a da formação de mediadores.

Pensar no processo de mediação como forma de intervenção social exige não perder de vista o fator que está na sua origem: o conflito. A mediação remete sempre para a existência de algum conflito. Mais do que isso, a mediação remete para o reconhecimento de uma determinada situação como conflitual pelas partes envolvidas e para a sua tentativa de a resolverem através do recurso a um terceiro independente. A mediação de conflitos constitui uma forma de resolução de

conflitos juridicamente enquadrada em que as partes, por sua livre vontade e através de uma participação direta, são auxiliadas por um mediador a encontrar uma solução negociável e amigável para o seu problema. Correia e Caramelo (2003) apresentam um entendimento mais lato da mediação. Afirmam que “o mediador é um artesão da construção de cidades” (2003, p.181) porque pode possibilitar novas formas de ação. Aqui a aposta é no estabelecimento e desenvolvimento de uma comunidade independente que, congregando tanto mediadores como mediados, estabeleça novos patamares de participação cidadã e contribua para o reforço da justiça social. A mediação constitui o melhor meio no sentido em que ela pode ser assimilada a um processo educativo, permitindo que as partes aprendam, elas mesmas, a encontrar a solução para o seu conflito. É por esta razão que os estabelecimentos de ensino representam o lugar privilegiado de aprendizagem desta nova forma de gestão dos conflitos e podem, assim, tornar-se numa verdadeira escola de cidadania (Bonafé-Schmitt, 2000).

O desenvolvimento dos programas de mediação escolar²⁶ visa promover um novo modelo de regulação dos conflitos, mais consensual, recorrendo às técnicas de comunicação e de negociação. Em primeiro lugar, o projeto de mediação assenta na delegação, pelos responsáveis dos estabelecimentos escolares, nos alunos mediadores, de um certo poder de gerir os conflitos. Com efeito, trata-se de um não poder, porque o papel dos mediadores limita-se a ajudar as partes em conflito a encontrar uma solução para o seu problema. Em segundo lugar, a mediação, ao contrário do modelo disciplinar, não se centra na oposição de interesses, na sanção mas noutros princípios como o da confiança, o da procura do consenso, do compromisso.

A mediação segundo Bonafé-Schmitt (1998b, citado por Correia e Silva, 2010, p.52) insere-se num processo educativo que visa desenvolver as capacidades de comunicação, as formas de raciocínio dos alunos mediadores, quer na gestão do processo de mediação, quer na procura de soluções para a resolução do conflito. Sobre este último ponto, as técnicas de mediação disponíveis, permitem aos mediadores adquirir um espírito crítico e aberto, porque devem, a partir das entrevistas, proceder a uma análise do conflito, tomar em consideração os pontos de vista das partes envolvidas sem estar a tomar partido e ajudá-las a encontrar uma resposta saudável para a resolução do conflito. Sendo assim, a mediação representa uma constante aprendizagem de responsabilização dos alunos para melhorar as relações, desenvolver novas solidariedades, estabelecer um bom ambiente escolar e extraescolar. Fala-se muito de cidadania no interior das escolas, mas trata-se frequentemente de discursos e pensamos que a aprendizagem das técnicas de mediação representa

²⁶ Como referimos anteriormente a mediação de conflitos entre pares foi iniciada no nosso país, no ano letivo de 2000-01, na Escola Básica 2,3 Frei António Brandão, do Agrupamento de Escolas da Benedita-Alcobaça. Esta experiência foi desenvolvida no âmbito da participação de Portugal no projeto internacional GESPOSIT, com o apoio da Universidade Aberta (Ferreira, 2002).

uma concretização desta ideia porque deve permitir não apenas melhorar a resolução dos conflitos na escola como também no bairro. O projeto de mediação favorece, assim, de forma concreta, esta aprendizagem para a cidadania e participa nesta recomposição das relações entre a escola e o bairro.

3.2.3- Mediação, uma alternativa na prevenção e resolução de conflitos na escola

“A mediação é um dos processos de interação inventados para permitir que as pessoas vivam juntas” (Moore, 1997 citado em Torremorell, 2008, p. 37)

A mediação não é uma invenção nova. Kolb titula o capítulo inicial do seu livro dedicado aos mediadores “a segunda profissão mais velha do mundo” (1983, p.1).

Para Vasconcelos-Sousa “o conceito e a prática da mediação perdem-se na noite dos tempos e são tão antigos como as conflitos entre duas pessoas” (2002, p. 34). No quadro do objeto em estudo, importa compreender de que forma a mediação surge no campo educacional, tendo em conta uma noção de mediação que enfatiza relações de proximidade, linhas comunitárias, e o estabelecimento de redes de comunicação. Na visão de Correia e Silva a mediação deve ser entendida como um contributo na estruturação de novas formas de equacionar o social, de forma a trabalhar os fenómenos que incrementam as tendências para a fragmentação tendo em conta que a escola é habitada por “uma diversidade de mundos de vida” (2010, p.15).

Na opinião de alguns investigadores deste campo do saber, a mediação em educação é um termo questionável que é possível dizer que educar e mediar são sinónimos (Caetano, 2003). No contexto português, ao investigar as principais referências ligadas à mediação no campo educacional, verificou-se que as práticas e os dispositivos de mediação realçam influências quer da mediação judicial e da mediação de conflitos, quer do campo de estudo da Psicologia no que se refere à gestão de conflitos. A mediação é geralmente entendida como a “intervenção numa negociação ou num conflito de uma terceira parte aceitável, tendo um poder de decisão não autoritário, e que ajuda as partes envolvidas a chegarem voluntariamente a um acordo, mutuamente aceitável com reação às questões em disputa” (Moore, 2000, p. 58). O mesmo autor refere que a mediação também pode estabelecer ou “fortalecer relacionamentos de confiança e respeito entre as partes ou encerrar relacionamentos de uma maneira que minimize os custos e os danos psicológicos”. Os teóricos que defendem os diversos modelos de mediação²⁷ de conflitos, procuram sempre ao longo do processo de mediação, o crescimento pessoal entre os mediados. Consideram

²⁷ O modelo transformativo; o modelo Solução de Problemas e o Modelo Comunicacional.

importante, as relações interpessoais nas situações conflituosas, desenvolvendo melhorias, quer do resultado, quer da comunicação entre elas. É necessário compreendermos e como salienta Torremorel “a melhoria da relação não significa que haja mais pontos de acordo entre as pessoas, mas que as diferenças podem ser tratadas e admitidas sem que isso implique uma rutura das relações” (2008, p. 38). O autor afirma que numa situação de conflito torna-se difícil distinguir se os problemas surgem devido ao mau relacionamento entre as pessoas ou se, pelo contrário, são os problemas que afastam as relações. Lederach (1996, citado por Torremorel, 2008, p.37), teórico próximo do modelo transformativo, defende que a mediação conta com três elementos essenciais: a pessoa, o problema e o processo²⁸, de forma a permitir diversificar trajetórias circulares fechadas. O mesmo autor refere que “a relação é a base do conflito e da solução a longo prazo” (Lederach, 1998 citado por Torremorel, 2008, p.37). Desta forma, estabelecer relações construtivas e saudáveis é um valor em si mesmo, independentemente da elaboração de acordos.

3.2.4- O papel e a ação dos mediadores

A mediação de conflitos teve origem no interior das escolas, no sentido de encontrar respostas aos problemas da indisciplina e da conflitualidade, que se posicionam para além da regulação social.

Como salienta Correia e Silva a mediação escolar tem dado passos muito lentos, o que pode dever-se à “persistência de uma visão conservadora da relação pedagógica e das relações de poder” (2010, p. 66) que nela se definem, acompanhado também de uma medíocre “valorização da formação dos profissionais de educação para a intervenção na área relacional” e de uma visão muito limitada quer da intervenção educativa, quer da escola enquanto organização.

Atualmente, a mediação, numa perspetiva de intervenção, constitui um conceito base na organização educativa, ao funcionar como um processo facilitador da comunicação, promovendo o fortalecimento de laços sociais e a participação ativa dos cidadãos na gestão dos seus problemas (Schnitman & Littlejohn, 1999; Vasconcelos-Sousa, 2002).

A escola, pela genuinidade da sua missão social – preparar os seus alunos para o exercício de uma cidadania ativa num futuro próximo, necessita de descobrir formas inovadoras de ceder um ambiente adequado ao desenvolvimento pessoal e social de todos os alunos e, também, ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Caetano & Freire, 2006).

²⁸ Este modelo de mediação será desenvolvido no ponto 3.2.6.

A este respeito Six (2003) refere que, o papel do mediador não se exprime somente à intervenção em conflitos. No seu entender resumir o papel do mediador na resolução de conflitos seria muito medíocre. Para o mesmo autor, o mediador pode e deve atuar na aproximação de pessoas e de grupos.

Na ótica de alguns estudiosos deste campo de saber, o conflito pode e deve ser encarado como uma fonte de desenvolvimento e transformação pessoal e social (Donohue & Kolt, 1992; Mayer, 2000; Moore, 2003; Bayada *et al.*, 2004 citados por Correia e Silva, 2010, p.40).

Como pudemos verificar na revisão da literatura, pensar em assistente social como mediador, em professor como mediador ou no polícia como mediador, parece-se complexo. Todas as profissões cumprem outras missões que não a da mediação e, as funções de mediação que desempenham estarão certamente relacionadas à sua profissão principal. A separação destas situações não pode de maneira alguma ser esquecida. Numa situação é ser-se mediador, outra é recorrer a técnicas da mediação porque a mediação não se define pelos procedimentos utilizados, mas pela relação do mediador com as partes envolvidas (Correia e Silva, 2010). Todos estes e outros profissionais podem utilizar estratégias de mediação, mas, como é óbvio, nem sempre as poderão usar na qualidade de mediadores num sentido mais estrito. Neste sentido e no meu entender, a definição de mediação parece ser uma área ilimitada na sua intervenção. A questão que rodeia a mediação educacional encerra alguns dilemas. Por um lado, relaciona-se mediação a uma série de conceitos e a uma heterogeneidade de práticas alimentadas num *deficit* de formação e reflexão, o que parece invalidar o próprio trabalho de mediação. Por outro, existem práticas de mediação orientadas em procedimentos standardizados que visam somente o controle e a harmonia social (Caetano, 2005).

Neste debate sobre a mediação aparecem, felizmente, outras perspetivas que vêm enaltecer o conceito. Partilhamos o ponto de vista de Corbo afirma que a mediação “não é uma forma de resolver conflitos, como se repete com frequência, é uma forma de gestão da vida social e, portanto, é uma transformação cultural” (1999, p.147).

Torremorell apela para que nos afastemos da visão instrumentalizada da mediação e nos concentremos nos discursos socioculturais, no qual as relações interpessoais “ são fonte constante de aprendizagem e de construção de significações sociais partilhadas” (2008, p. 70).

Nesta perspetiva, Torremorell (2008) define cinco níveis de análise em consonância com as dimensões relacionais da pessoa. O mesmo autor refere também que cada uma das áreas projeta-se na seguinte e inclui-a, permitindo a osmose em ambos os sentidos. A mediação como formação integral (intrapessoal) enquanto processo de aprender a ser, o mediador, procura com audácia, ativar as potencialidades das pessoas em relação à comunicação de pensamentos,

sentimentos e vivências, levando-os a refletirem sobre si mesmos. Só o facto de considerarmos abrir uma via de diálogo, descobrem-se atitudes de respeito, quer para connosco próprios quer com a outra pessoa (Corbo, 1999, citado em Torremorell, 2008, p. 72).

Segundo Torremorell (2008) ao referirmos o termo formação integral significa que os conhecimentos que se adquirem no processo de mediação são simplesmente experimentais. As pessoas podem fazer uso desses conhecimentos noutros momentos das suas vidas.

A mediação como processo que veicula convivência (interpessoal) atua como construtora de relações entre as pessoas. Sabemos que é difícil conviver com as pessoas mais próximas devido ao desgaste da rotina diária, ao mesmo tempo, torna-se difícil “acreditar” em estranhos, por razões de preconceito, medo ao desconhecido. Torremorell salienta os “extremos a que chega a fragmentação social convertem-se em perdas objetivas” (2008, p.73). A mesma autora sugere que se invista em ações formativas e preventivas partindo da teoria de que a aceitação do outro e de nós próprios está na base de qualquer processo social.

A mediação como coeficiente de coesão (intragrupal) atua nos seios dos grupos como fator de coesão, que estimula a dissensão, o debate reflexivo e o questionamento das dinâmicas instituídas (Torremorell, 2008).

A mediação como nó de intercomunicação (intergrupar) é desenvolvida dentro das comunidades. Nas comunidades educativas, é constituída por grupos de diferentes corpos, por exemplo: os professores, assistentes operacionais, alunos, pais, etc. A harmonia entre os diferentes corpos é fundamental para a concretização dos objetivos que uma determinada comunidade estabelece. Neste sentido, a mediação deve ser entendida como facilitadora do “ funcionamento conjunto e efetivo, estimulando o intercâmbio, tendo em conta a democratização de tomada de decisões e promovendo, por conseguinte, uma verdadeira participação que aglutina em vez de dividir” (Torremorell, 2008, p.74).

Para terminar, o autor refere a mediação como cultura (social), no sentido em que a mediação desenvolve competências culturais, promove atitudes de abertura em relação a outras formas de entender a existência humana.

3.2.5- Fases do encontro de mediação

Apresentamos como modelo de desenvolvimento de um processo de mediação, figura 1, o descrito por Lederach (1995,1996, citado por Torremorell, 2008, p.54). Nesta seleção tivemos em conta o vocabulário acessível e próximo das pessoas. O mesmo autor cita que este modelo

aproxima-se de uma mediação contextualizada, transformativa, permitindo uma conceção circular e dinâmica.

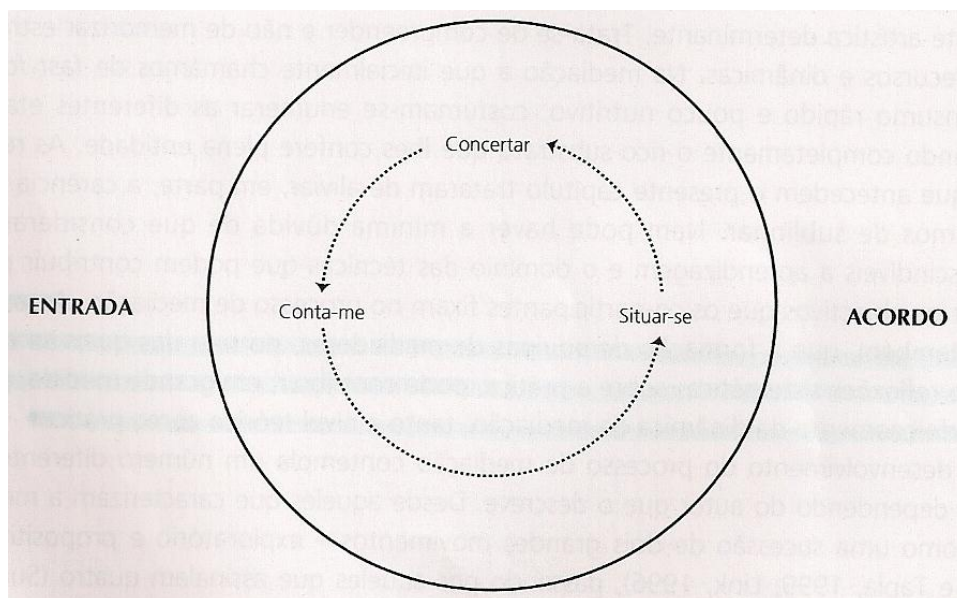


Fig. 1 – Esquema geral do processo de mediação (Lederach, 1996)

De acordo com o esquema apresentado, a entrada é a primeira etapa deste processo de mediação. Aqui torna-se importante que os protagonistas envolvidos no conflito, se voluntariem a participarem no processo como também autorizarem a intervenção de outra pessoa, o mediador. Nesta primeira fase em que o mediador está frente a frente com as partes, torna-se necessário avaliar a pertinência, ou não, da mediação em relação ao conflito em questão. É também uma regra do mediador explicar brevemente como será o processo assim como recordar a importância da confidencialidade e da sua colaboração, procurando ser honestos e sinceros. A este respeito Folberg e Taylor põem em evidência que “a forma como o processo de mediação é iniciado determina o grau de esforço que o mediador deverá fazer para criar compreensão e aceitação da mediação” (1988, p.39).

Em seguida, uma vez obtido o consentimento e o compromisso das partes, acorda-se uma primeira reunião. Na visão dos autores Diez e Tapia o espaço é um elemento importante, porque “quanto mais personalidade tiver esse espaço, maior será a influência do processo de mediação” (1999, p.38).

Normalmente, o mediador dá as boas vindas a ambas as partes, legitima as suas próprias funções, cria confiança, define o contexto e procede à explicação de algumas normas que os

protagonistas deverão conhecer, aceitar e respeitar tais como: não se interromperem uns aos outros; não utilizar linguagem ofensiva; não difamar o outro; postura corporal, etc. Esta fase assenta em três pilares essenciais: a desconstrução do conflito, a reconstrução da relação e a co construção da solução (Calcaterra, 2000, citado em Torremorell, 2008, p. 54), que orientam os primeiros passos nestas três dimensões.

Conta-me, é o momento em que o mediador ouve atentamente as preocupações e sentimentos de cada parte. As partes exprimem os seus sentimentos, o mediador dá *feedback* tanto aos aspetos do conteúdo do conflito em si, como à relação entre as partes, não esquecendo as reações não-verbais de quem escuta.

Torremorell (2008, p. 56), salienta que sempre que se justifique, deve-se fazer reuniões individuais com o objetivo de recolher informações, emoções, perceções, interesses que são mais difíceis de revelar nas reuniões de grupo.

De uma forma geral, a mesma autora sintetiza que nesta fase, o papel do mediador consiste em ouvir e as suas intervenções consistem em perceber os factos, os sentimentos implícitos e explícitos, com o objetivo de aprofundar as histórias e avançar na construção de uma narração alternativa que redefina o conflito, preparando a sua transformação anterior (Torremorell, 2008, p.56).

No momento situar-se, o mediador procura passar do *eu/tu* para o *nós*, estabelecendo a situação como partilhada. Na ótica de Lederach (1996, citado em Torremorell, 2008, p. 56), trata-se agora de enquadrar áreas de trabalho, de criar um quadro comum e chegar a um entendimento do conflito.

Para concertar a situação, começa-se a trabalhar tocando num ponto simples de abordar, para que os protagonistas se fortaleçam e possam revelar reconhecimento em relação à outra parte envolvida no processo de colaboração. No entanto, segundo Acland (1993), alguns autores aconselham introduzir primeiro os assuntos de dificuldade média, depois os temas difíceis e deixar o mais fácil para o final. Desta forma tenta-se reduzir tensões e hostilidades, favorecer um clima de confiança, não só entre os protagonistas como também em relação ao processo e, melhorar o poder comunicacional entre as partes. De seguida, voltamos ao momento conta-me, ampliando novamente o espaço para podermos situar-nos outra vez, delineando um percurso de entendimento que permitam sair da situação. Torremorell (2008) refere que, não só é importante trabalhar na procura de soluções como também na reconstrução, melhoria e estabelecimento de relações.

Finalmente, os protagonistas envolvidos no processo de conflito, tentam entrar em acordo, elaborando um plano de ação comum. Segundo os autores Kraybill e Brubaker referem que

os acordos devem ser “específicos, equilibrados, realistas, positivos, claros e simples” (1995, p. 178, citado em Torremorell, 2008, p. 58).

O momento de finalizar o processo de mediação do conflito representa uma oportunidade para o perdão e reconciliação, para a celebração do trabalho realizado e das aprendizagens originadas em conjunto. “O quadro de cooperação criado e a melhoria das relações são elementos preciosos a curto e longo prazo” (Torremorell, 2008, p. 58).

3.2.6- Modelos de mediação

A exploração de qualquer encontro de mediação assenta em três elementos fundamentais: as pessoas participantes, a situação conflituosa e o processo de comunicação que se estabelece entre elas (Lederach, 1996, citado por Torremorell, 2008). Os elementos citados enriquecem a dinâmica do mediador. O mediador tem à disposição diversas combinações que permitam alterar trajetórias, expressas de acordo com as particularidades de cada contexto.

Antes de passarmos para a caracterização de cada um dos três modelos, e apenas como introdução, Torremorell refere que os três modelos focam a sua atenção na “conquista de um acordo, no crescimento pessoal e na construção de histórias, embora a ordem das prioridades varie” (2008, p.47). A figura seguinte destaca os três modelos de mediação utilizados pelos mediadores, num momento de intervenção, na resolução de um conflito.

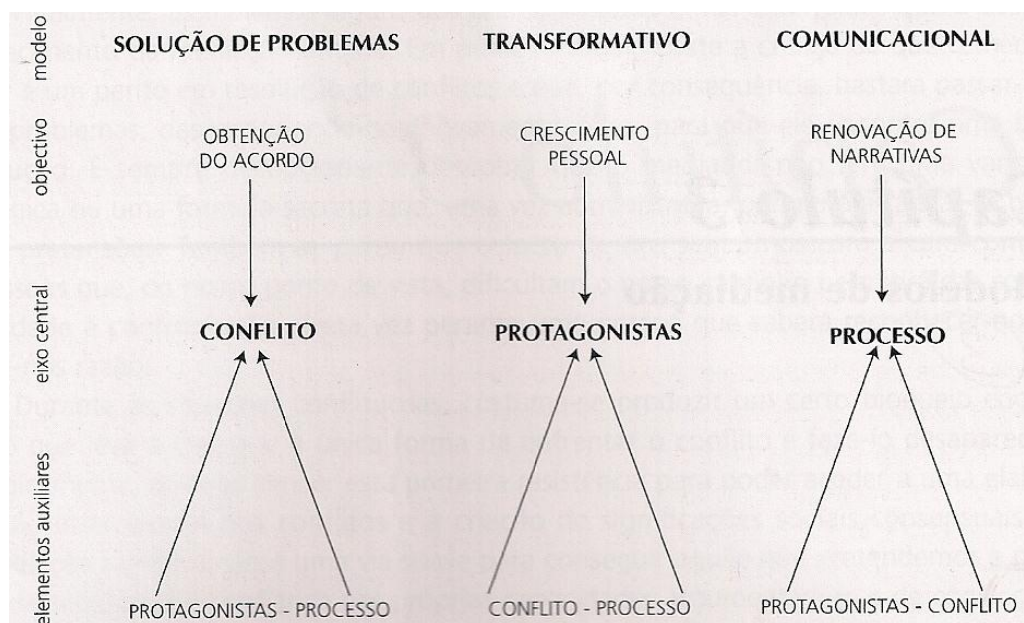


Figura - 2 – Modelos de mediação

Fonte: Torremorell – (2008, p. 48)

O modelo de solução de problemas, figura 2, apresentado por Burgers e Burgers (citados por Torremorell, 2008), também denominado modelo diretivo Bush e Folger, (citados por Torremorell: 2008) é, normalmente associado à escola de negociação de Harvard²⁹ e aos seus investigadores principais, Robert Fisher e William Ury.

Este modelo, segundo Torremorell (2008) é conhecido por quem o põe em prática por ser um método de resolução de conflitos alternativo, conduzido por um mediador imparcial que conduz o processo em busca de um acordo mutuamente aceitável. Ao mesmo tempo, a autora com base noutros autores considera que o acordo aceitável para as duas partes neste modelo é o mais importante e não a triangulação de todos os elementos.

Em relação ao modelo transformativo Horowitz (1998) salienta que este modelo de mediação permite aos envolvidos no conflito, fazer do conflito uma oportunidade de crescimento. O mesmo autor refere que as dimensões transformadoras da mediação estão ligadas numa visão mais baseada no desenvolvimento moral e nas relações interpessoais do que na satisfação e na autonomia individual (1998). Deste modo, existe uma passagem de paradigma, ou seja, parte-se de uma conceção individualista para uma conceção relacional.

Nesta visão, o trabalho de mediação desenvolvido dentro desta tendência, surge como uma “mudança paradigmática que lhe confere uma entidade singular” e não como alternativa (Torremorell, 2008, p.49).

Nesta linha de pensamento Pugliese salienta que muitos dos conflitos são alimentados pela “ausência de reconhecimentos mútuos” (1999, p.131-133) e pela fraca capacidade de definir uma dependência saudável.

De acordo com estas ideias, a transformação do conflito, entendida como mudança paradigmática, pode ser interpretada em termos descritivos e prescritivos. Em ambos os níveis, a transformação atua em quatro dimensões interdependentes, a dimensão pessoal, a relacional, a estrutural e a cultural (Lederach, 1995, citado em Torremorell, 2008, p. 49).

O último modelo, o modelo comunicacional foi desenvolvido por Cobb (citada por Torremorell, 2008, p.51), que o denominou *circular-narrativo*.

Tal abordagem insere-se num paradigma de comunicação, isto é, num entendimento de mediação enquanto prática que procura formas comunicacionais nas quais o diálogo é entendido como forma de gerar soluções satisfatórias. Ao mesmo tempo, o diálogo é entendido como solução de encontrar, com vista a melhorar e a transformar as relações entre pessoas e os grupos e a melhorar as relações sociais (Schnitman, 1999, p.102).

²⁹ Movimento internacional designado «Alternative Dispute Resolution» (Resolução Alternativa de Conflitos). Método de Harvard.

Aqui, a comunicação é entendida, como o fator que abarca os conteúdos do conflito, quer sejam verbais ou não verbais. Na ótica da autora, o modelo comunicacional “ adotaria numa postura eclética em relação aos modelos de solução de problemas e transformativo. Neste contexto Suares afirma que o modelo comunicacional “ tem a vantagem da sua grande aplicabilidade por estar centrado tanto nas relações como nos acordos” (1997, p.63).

A comunicação é vista assim como um processo primordial na resolução do conflito. O conflito é interpretado “como uma realidade socialmente criada e manejada comunicacionalmente que surge no seio de um contexto sócio histórico que afeta o significado e a conduta e que, por sua vez, é afetado por essa realidade” (Folger e Jones, 1997, p.14).

Em síntese, é fundamental perceber que o conflito é um processo co construído, é necessário conhecer e controlar as emoções, perceber de facto, do que se está a tratar. Muito importante para ambas as partes é a atitude assertiva, a escuta e empatia. São os conceitos fundamentais que revelam a vontade efetiva de resolver o conflito. A comunicação eficaz, o diálogo que se estabelece entre as partes será revelador de toda intenção e disponibilidade na resolução do conflito. A importância de utilizar as mensagens em “eu” permite que as pessoas não se sintam pressionadas nas suas convicções e pontos de vista, deixando as mesmas mais descontraídas não necessitando assim adotarem uma atitude defensiva.

3.2.7- Os coparticipantes no processo de mediação

Num processo de mediação é importante a presença ativa que nele participam, tanto da equipa mediadora como dos protagonistas do conflito. Segundo Torremorell o processo de mediação orientado como uma “tarefa coletiva” (2008, p. 58) leva à participação conjunta na exploração do conflito. A mesma autora salienta que o “cenário mediador não coloca uma pessoa em frente da outra, mas lado a lado”. Tudo isso, se deve à triangulação de pensamento e comunicação, desvendam-se histórias, dão-se novos significados aos problemas e constrói-se interpessoalmente, um plano de ação possível.

O processo de mediação é um processo humano, não se utiliza quaisquer instrumentos. Cada protagonista no processo, transmite a sua visão do problema, comunica-a e, eventualmente essa visão é sujeita a alterações. Nesta linha de pensamento, a mesma autora refere que, mediador e protagonistas percorrem um único caminho “desconhecido, não sinalizado, desafiante” (2008, p.58) recheado de oportunidades de enriquecimento pessoal.

Torremorell (2008) salienta a importância do trabalho em co mediação, ou seja, em presença de dois mediadores, traz muitas vantagens para ambas as partes. Fazer parte de uma

equipa proporciona ao mediador, a vantagem de refletir sobre as suas práticas, combinação de habilidades, interdisciplinaridade, modelagem de atitudes cooperativas, melhor controlo dos prejuízos e riscos, diminuição da tensão, divisão de tarefas, aprendizagem mútua, avaliação e planificação conjunta, formação prática de mediadores inexperientes e a possível identificação de cada uma das partes com as características dos mediadores (idade, género, classe social, etnia, etc.). Centrando-nos no nosso trabalho de investigação, os sujeitos selecionados para a realização das entrevistas foram os mediadores existentes no Agrupamento que, neste caso são duas mulheres de diferentes naturalidades. Da informação recolhida em entrevistas, a mediadora Matilde, da Escola do Campo, afirmou que a chamaram porque mais ninguém estava interessado em desenvolver essas funções: *“Na altura telefonei para concorrer mas, já tinham havido o preenchimento da vaga. De repente, telefonaram-me a dizer que houve a desistência e se ainda estava interessada”* (Entrevista, 22 de dezembro, 2010). A mediadora Alice, da Escola das Liberdade, candidatou-se e foi seguidamente selecionada. Em ambas ofertas de trabalho, apenas se candidataram elementos do sexo feminino, para exercerem funções de mediadores socioeducativos.

Segundo Amâncio (2002) apesar do ensino superior ser frequentado por uma maior percentagem de mulheres que apresentam níveis mais elevados de sucesso, estes factos não têm tido impacto relevante no mundo laboral. Como afirma a mesma autora, “o aumento das qualificações das mulheres e a feminização de muitas profissões masculinas não constituem, só por si, condições suficientes para a mudança nas relações de género” (2002, p. 65). No nosso país, as questões de igualdade de oportunidades tiveram um enfoque significativo, em particular trazidas pela Reforma Veiga Simão, e apenas expandidas com as políticas educativas do pós 25 de Abril de 1974. As mudanças implementadas baseiam-se no princípio da igualdade de oportunidades em que as raparigas e rapazes frequentam as mesmas escolas no sentido de que estas medidas serão suficientes para terminar com discriminações e desigualdades entre os dois grupos de género. Em muitos aspetos a escola reforça alguns dos estereótipos existentes na sociedade. O poder e as tarefas e funções estão divididos segundo o género. A autoridade e o poder estão mais associados ao género masculino e a limpeza e o cuidar, ao género feminino (Ferreira, 2002; Canotilho, 2006). Desde cedo, as crianças, através do contacto com os diferentes agentes de socialização, aprendam as normas e expectativas sociais que são consideradas como “típicas”/associadas ao seu género (Araújo, 2002; Ferreira, 2002; Giddens, 2008). Significa que, as diferenças de género não são determinadas biologicamente, mas construídas socioculturalmente. Neste sentido, observa-se desigualdades de género, uma vez que os homens e as mulheres são socializados em papéis diferentes (Giddens, 2008). Mais ainda, estando as mulheres presentes nos vários setores da vida científica, económica, política, a escola passa a ser um espaço crucial para contribuir no sentido da

construção de uma cidadania feminina de maior plenitude, pois pode remover barreiras da estrutura e das representações sociais que continuam fundamentadas em elevados graus de desigualdade de género (Canotilho, 2006). Um documento, este de origem política educativa que salienta o reforço do princípio da igualdade entre os dois grupos de género é a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 onde se afirma que o Estado pretende: “Assegurar a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto de intervenientes no processo educativo”. (LBSE nº 46/86, art.º 3, alínea j).

Apesar de todos os esforços no combate à igualdade de oportunidades entre ambos os sexos, as diferenças de género raramente são neutras como salienta Giddens (2008, p. 114). Em praticamente todas as sociedades, o género é uma forma significativa de estratificação social (Giddens, 2008). Esta divisão entre sexos de distribuição de funções, levou os homens e as mulheres a assumirem posições desiguais em termos de poder, prestígio e riqueza (Giddens, 2008). O Estado português tem também, mais recentemente, produzido Planos para a Igualdade (1997-1999), 2003-2006, 2007-2010 – III Plano para a Igualdade – Cidadania e género, citado em Araújo, 2010, p.233).

Quanto à relação de género na profissão, a mediadora referiu que existem crianças que têm uma maior abertura em dialogarem com mulheres assim como há crianças que preferem falar com os homens.

Na escola do Campo, a mediadora Matilde deixou patente a ideia de que existem crianças que mostram algumas resistências em comunicar com ela, devido às suas características culturais, ou seja, não só a questão de género é visível e se coloca pelas crianças como igualmente se colocam questões raciais, como afirma:

“Na população que nós temos aqui, às vezes noto que rapaz tem alguma dificuldade em comunicar comigo devido à etnia que tem e que de uma maneira geral, o homem é que dá as diretrizes e nem sempre trata a mulher convenientemente. (...) Também tem a ver com a cor de pele. (...) Para já por ser mulher e depois por ser branca” (Entrevista, 22 de dezembro de 2010).

Segundo a mediadora, as meninas rapidamente se dirigem a si solicitando ajuda, mais do que os rapazes, *“as meninas vêm mais facilmente falar comigo”*. Embora haja uma maior procura ao recurso do auxílio da mediadora por parte do género feminino, compreende-se de certo modo, a atitude dos rapazes que, como a mediadora salientou anteriormente, as suas posturas e atitudes encontram-se “abafadas” mediante as suas referências culturais de origem. Contudo, e

como diz o velho ditado, *quando Maomé não vai à montanha, vai a montanha ter com o Maomé*, assim, na deteção de quaisquer problemas observados, não só em relação aos rapazes como também das meninas, a mediadora afirma que se dirige diretamente à criança que necessita de ajuda:

“Não tenho problemas nenhuns em chegar ao pé de um menino, chamá-lo quando acho que ele tem necessidade de falar e falar. E nessa altura, não noto assim tanta diferença, porque nessa altura, eles não me veem com cor nem como mulher. Veem-me como alguém que está ali para poder ajudar a resolver o problema dele. (...) Sinto que tens necessidade de falar sobre esse problema. Estou aqui para te ouvir” (Entrevista, 22 de dezembro de 2010).

A mediadora Alice salienta que *“tudo tem a ver com a pessoa”*. As crianças e os adultos depositam muita confiança na mediadora: *“as crianças conseguem abrir-se comigo e falam de tudo. E, não só crianças, mas também adultos e famílias”*. (Entrevista, 21 de dezembro de 2010).

Retomando a discussão sobre o trabalho em co mediação, esta prática apresenta alguns desafios que, passam pelos elevados custos económicos, a coordenação, a delegação desadequada de tarefas, a disponibilidade dos mediadores e o facto de os protagonistas terem de expressar vivências dolorosas na presença de mais pessoas (mediador).

Uma das tarefas mais importantes de qualquer mediador consiste em obter credibilidade e legitimação, ou seja, conseguir que as partes envolvidas no conflito atribuam um voto de confiança à sua pessoa e ao processo em si. Moore refere que *“os mediadores devem afirmar a sua credibilidade perante os participantes no conflito”* (1995, p.98).

As funções ligadas à figura do mediador requerem *“formação, estilo pessoal e um código ético que impregne qualquer tipo de intervenção”* (Torremorell, 2008, p. 59). Por isso, acolher os protagonistas, acarreta uma grande responsabilidade. Neste contexto, a mesma autora, salienta para *“vencer o dualismo”* (2008, p.63) que se mergulha nas partes em conflito e conseguir que elas se definam como interdependentes, é preciso um conjunto de conhecimentos e de competências num universo de valores.

Como já foi referido e segundo o pensamento de Riera e Sarrado, em cada campo, o processo adota-se ao contexto sociocultural (2000, p. 51, citado em Torremorell, 2008, p. 64).

Torremorell (2008, p. 65) refere que a mediação é uma *“disciplina”* que abrange conteúdos próprios de outras áreas de saber. Reforça ao mesmo tempo, a formação do mediador, sempre inacabada, como uma vertente eminentemente autodidata num campo pouco pautado em que o mediador, *“quando realiza um movimento, não sabe qual é o próximo”* (Bush e Folger, 1996, p.281).

Outro ponto importante a salientar está relacionado com o contexto, a “personalidade e a referência social da pessoa mediadora” que serão as chaves de entrada no processo de mediação (Torremorell, 2008, p.66). Para Diaz e Liard-Dulac, a postura do mediador é essencial, uma vez que “a sua atitude de abertura e humildade, de escuta e de diálogo, permite um conhecimento mútuo e uma responsabilização por ambas as partes” (1998, p.13). Nas palavras de Torremorell “o estilo pessoal do mediador é reconhecido como um fator de peso na intervenção” (2008, p.66).

O exercício da mediação segundo Moore (1995) abarca certas responsabilidades gerais assinaladas pela *Society of Profesionas in Dispute Resolution* (SPIDR)³⁰ destacam-se, a honestidade, a integridade, a imparcialidade e a inquietude do mediador. Nesta ótica, Torremorell (2008, p.67) considera que uma prática correta do processo de mediação assegura a “ perfeita compreensão das partes no processo, dos custos e de outras formas de orientar o conflito. Deste modo, “ as partes podem esperar do mediador imparcialidade, experiência e responsabilidade, mas devem oferecer-lhes os recursos necessários para cumprir a sua tarefa” (Martínez de Murguía, 1999, p.118, citado em Torremorell, 2008, p. 70).

De acordo com estas ideias cabe aos participantes atuarem com honestidade em relação à mediação, tendo em conta os “ referentes éticos e socioculturais do meio e interpelando ao mesmo tempo os próprios e os alheios para alcançar o nós social” (Sarrado e Riera, 2000, p.48, citado em Torremorell, 2008, p. 70).

Cortina (1997, p.56, citado em Torremorell, 2008, p. 84) conclui que “as relações humanas dão-se entre sujeitos que, ainda antes de saberem que estão em confrontação, reconhecem-se mutuamente como seres humanos. Sem este conhecimento mútuo ninguém aprende a saber-se pessoa”.

Nesta trajetória de clarificação das perspetivas de mediação socioeducativa procuramos abordar a perspetiva da mediação, a partir da sociologia. Inicialmente, a nossa prioridade foi definir a introdução do conceito de cultura e, na visão de Caria, “a cultura é uma prática social que se incorpora através das vivências dos atores sociais. Não é apenas uma representação mental ou discursiva, nem é apenas uma incorporação inconsciente. Não é um esquema prático, nem um esquema discursivo é uma consciência prática” (2008, p.757).

Segundo Santos (2000) toda a cultura profissional passa em primeiro lugar por um processo de socialização profissional. O conceito de socialização, ao longo dos tempos teve diferentes significados e diversos modos de interpretação dos seus procedimentos. Desta forma, surgem novas

³⁰ Esta associação foi fundada em 1973 com o objetivo de promover a solução pacífica de disputas. A SPIDR encarregou a sua comissão ética do trabalho de desenvolver as normas de conduta profissional para negociadores, mediadores, árbitros, etc.

concepções em redor do processo de socialização, segundo uma perspetiva cultural (Santos, 2000). Neste surgimento, a socialização não pode isolar-se numa só dimensão, seja ela individual, seja ela social, assim defende uma dualidade irreduzível onde assenta toda a socialização.

De uma forma genérica, o processo de socialização é essencialmente focado pela sua dupla dimensão: a dimensão individual e social. A identidade individual distingue-nos enquanto indivíduos. A interação constante do indivíduo com o mundo que o rodeia ajuda a criar e moldar a sua noção de identidade. Por identidade social entende-se as características que os outros atribuem a um indivíduo. Muitas pessoas têm identidades sociais que abarcam mais de um atributo, ou seja, “uma pessoa pode ser mãe, engenheira, muçulmana e vereadora” (Giddens, 2008, p. 29). O mesmo autor refere, que esta multiplicidade de identidades sociais reflete as diversas dimensões da vida de uma pessoa (Giddens, 2008). Considera-se desta forma, que o “ indivíduo influencia o grupo e é por ele influenciado” (Santos, 2000, p. 73). Assim, existe uma articulação entre a identidade individual e a coletiva dando origem à construção da identidade social. O processo de socialização é algo que se constrói ao longo da vida do indivíduo e a identidade social é permanentemente construída e reconstruída.

A identidade profissional dos indivíduos processa-se na socialização que ocorre na juventude e na vida adulta em contacto com as instituições sociais, onde se processa a aquisição de saberes profissionais definidos e construídos por referência a um campo especializado de atividades (Santos, 2000). Hughes (1995, citado em Santos, 2000, p. 72) aceita a socialização profissional como um ponto de partida à cultura profissional e uma conversão do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, ou seja, o assumir de uma nova identidade.

O conceito de cultura profissional pressupõe uma capacidade para utilizar o “conhecimento científico e abstrato como forma de orientar, em contexto sobre a ação, coletiva ou individual, e destinada a ser capaz de pensar, antecipadamente ou posteriormente as condições estruturais da sociedade e os efeitos macro-sociais da ação social local” (Caria, 2008, p. 5).

Este conceito visa servir de mediador e tradutor de sentido entre as lógicas de investigação ligadas às ciências do trabalho, das organizações e das profissões (Caria, 2008).

A utilização deste conceito no nosso trabalho de investigação é operacionalizado para permitir focalizar o nosso olhar sobre os processos, as dinâmicas e os problemas que fazem parte do quotidiano da vida profissional das duas mediadoras socioculturais, em constante interação com diferentes culturas e contextos.

4.1 – Opções teóricas, metodológicas e éticas adotadas na investigação

“ Uma boa teoria funciona como uma bússola (...) do processo de investigação”. (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97)

Pesquisar a realidade complexa que representa um TEIP onde desenvolvemos a nossa ação profissional, pode remeter-nos para desafios aliantes e constantes renovações. Optámos pelo estudo de caso, em duas escolas do ensino básico do 1º ciclo do ensino básico, pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas, situadas em Lisboa. Teremos assim um conhecimento interno, da dinâmica de práticas pedagógicas, bem como facilidade no acesso aos dados. No entanto, a sobreposição de papéis, de professora e investigadora esteve sempre presente, tendo-se adotado um processo de reflexividade contínuo de forma a evitar análises parciais e enviesadas. A investigação incidiu sobre o 1º ciclo visto ser a minha área de formação académica. Adiante-se ainda que contribuiu igualmente para esta decisão, o facto de se revelar importante a existência de mediadores nas escolas onde se desenvolveu a investigação. Consideramos pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa, porque entendemos que será a mais adequada para compreender a realidade em estudo no que respeita às práticas de mediação socioeducativas em desenvolvimento em duas escolas deste agrupamento, e às conceções dos atores que as praticam, às dificuldades identificadas pelos “atores de terreno” na sua concretização.

Tomando estes fatores em consideração, efetuaram-se, várias leituras, algumas “flutuantes” (Bardin, 1977, p.122), com vista à escolha de documentos que ajude a clarificar e aduzir perspetivas. Assim, o estudo a realizar insere-se no paradigma da investigação qualitativa, recorrendo ao estudo de caso. Trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contexto em profundidade.

As principais técnicas de recolha de informações foram a entrevista e a análise documental. O facto do trabalho exploratório se centrar num estudo de caso de uma realidade escolar “destaca a importância da pesquisa qualitativa para os estudos interpretativos” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 11).

Os instrumentos de tratamento de dados basear-se-ão na análise interpretativa dos documentos e na análise de conteúdo das entrevistas.

Simultaneamente a este processo de dados efetuaram-se duas entrevistas - histórias de vida (HV) e duas entrevistas semiestruturadas, a dois atores que agem diretamente no terreno com a problemática em estudo, no sentido de se expandir um quadro de referências essenciais que servirão de base de formulação ao estudo que pretendemos realizar. Efetuaremos a análise de conteúdo das mesmas entrevistas e, como salienta, “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” Bardin (1977), p. 34).

Definimos a exploração bibliográfica assim que o tema de estudo ficou delimitado. Todo o processo seguiu as teorias de Carmo & Ferreira (1998), estabelecidas no âmbito desta atividade de pesquisa documental. Assim, numa primeira fase procedemos à recolha preliminar de informações, de forma a termos consciência dos estudos existentes sobre esta área e onde os poderíamos localizar. Em termos gerais, a pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos já realizados, no âmbito do tema em estudo e, que são revestidos de importância por serem capazes de fornecerem dados atuais e relevantes para o nosso trabalho de investigação.

Tendo noção da abundância de estudos teóricos a nível internacional sobre o domínio do conflito e da mediação, principalmente no contexto escolar, aquilo a que, Morin (citado em Pacheco, 2006, p. 18) chama *sobreinformação*, tivemos ou tentámos não nos afastar do nosso objetivo, dado que, seria impossível alcançar, todos os estudos efetuados dentro deste campo de investigação. A dificultar ainda mais o estudo surge também a *pseudo-informação*, que, como o próprio nome refere, nos pode conduzir a pistas de investigação inválidas, comprometendo a credibilidade das teorias formuladas.

Após sucessivas visitas cibernautas em arquivos, o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal e repositórios de algumas Universidades nacionais, não conseguimos encontrar investigações produzidas, dissertação de mestrado ou tese de doutoramento, que incidisse sobre o nosso objeto de estudo. O debate acerca da mediação é de tal forma tão recente em Portugal que se torna quase difícil encontrar-se quer bibliografia disponível, quer investigações realizadas dentro do campo da mediação escolar. Como tal tivemos necessidade de expandir a nossa pesquisa, a estudos que abordassem temas relacionados com a mediação escolar e gestão de conflitos em contexto educacional.

É importante salientar a constante consulta de diversas bases de dados de revistas científicas ao longo de todo o processo de construção deste trabalho de investigação. Essa pesquisa frequente tinha como finalidade a atualização de conhecimentos, relativamente ao tema em estudo e à observação atenta de possíveis relatórios ou estudos teóricos sobre a mediação escolar.

4.1.1 – Metodologia e procedimentos de investigação

4.1.1.1 - A entrevista

No contexto de investigações de carácter qualitativo, a entrevista tem sido considerada uma técnica de recolha de dados que permite ao investigador, uma melhor apreensão do material a ser analisado e subsidia de forma enriquecedora, a compreensão do objeto de estudo (Campenhoudt e Quivy, 1998). A realização das entrevistas permitem descobrir os aspetos a ter em conta e expandem ou retificam o campo de investigação das leituras. Trata-se de um conjunto de perguntas apresentadas oralmente a um sujeito sendo para o efeito elaborado, normalmente, um guião. Cada resposta ou conjunto de respostas permite atingir um objetivo.

Seguindo a linha de Quivy e Campenhoudt existem três categorias de indivíduos que consideramos credíveis na realização das entrevistas: “primeiro, docentes, investigadores especializados e peritos no domínio da investigação implicado pela pergunta de partida. Segundo, testemunhas privilegiadas, que pela sua ação ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema. Terceira e última categoria fazem parte o público a que o estudo está direccionado” (1998, p.71).

Optámos por recorrer à segunda categoria de indivíduos, no sentido de se alargar ou retificar o conjunto de tópicos que serviriam de base de formulação ao guião das entrevistas que pretendíamos realizar³¹. Numa fase posterior e, após a aprovação do pré projeto de dissertação de mestrado, continuámos a incidir neste segundo grupo de indivíduos e apostámos na construção de entrevistas histórias de vida (Pineau & Le Grand, 2002) e entrevistas semiestruturadas e como refere Bodgan & Biklen, a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (1994, p. 134). O recurso à entrevista permite ao investigador a captação de informações imprescindíveis para a sua investigação que por vezes, não está explícita em documentos. O contacto direto que o investigador estabelece com o entrevistado permite tomar conhecimento sobre as suas teorias, conceções acerca do tema de estudo, isto porque as perguntas semiabertas e as reações do entrevistado a cada pergunta que lhe é colocada, permitem ao investigador adaptar-se à pergunta em função das respostas obtidas. Por outro lado e, como refere Quivy e Campenhoudt o investigador tem o poder de controlar a comunicação, não

³¹ Na construção do pré-projeto de mestrado foi construída e realizada uma entrevista exploratória a um medidor sociocultural do Agrupamento de escolas em estudo. Atualmente, esse profissional, já não se encontra a exercer funções no Agrupamento.

permitindo que o entrevistado “se afaste dos objetivos da investigação” (1998, p.192). Nesta investigação optámos pela entrevista semiestruturada, norteadas por um guião de perguntas abertas, elaboradas previamente, uma vez que, como já foi referido, a intenção era a expressão livre, mas orientada, dos entrevistados e, desta forma, analisar os seus discursos sobre as suas práticas de mediação socioeducativa. Nas entrevistas semiestruturadas, apesar de existir algumas perguntas pré-estabelecidas, o entrevistador não está limitado por elas, tendo sempre a liberdade de incluir outras, em função das respostas dadas pelo entrevistado. Mediante a abordagem metodológica na qual nos ancoramos na nossa investigação, a entrevista semiestruturada foi aquela que nos pareceu mais adequada, uma vez que, tínhamos a possibilidade de obter algumas informações a aspetos da “quotidiano” da escola relevantes para o nosso estudo mas que desconhecíamos em absoluto. No entanto, também tivemos em mente algumas dificuldades e limitações no recurso à entrevista, nomeadamente, o custo elevado em tempo que era necessário para realizar a entrevista, a falta de vontade do entrevistado e a interpretação incorreta das afirmações pelo entrevistado. Ao longo da construção deste processo de recolha de informações, tivemos sempre em consideração a utilização de uma linguagem compreensível, a indicação que o tema em debate constituía um estímulo essencial para que os entrevistados se sentissem motivados a responder e, por último, a informação recolhida seja a mais alargada possível de forma a expandirmos a nossa análise de investigação.

No decorrer deste processo de construção das entrevistas elaborámos previamente um guião e centrámo-nos nas perspetivas de Guerra (2006, p. 60) onde procurámos estabelecer um relacionamento adequado com o entrevistado na base do respeito para com o mesmo, explicitando o objetivo da entrevista, solicitando autorização para realizar a audiogravação, garantindo o anonimato e agradecemos a entrevista ao entrevistado. As entrevistas foram realizadas em espaços das escolas, sempre em local reservado e que permitisse o seu desenvolvimento sem interrupção. Durante essas entrevistas observámos que ao responderem a algumas perguntas do guião, indiretamente respondiam às perguntas subsequentes. Portanto, a partir dessa constatação redigimos alguns ajustes no guião para que não ocorressem repetições desnecessárias. No que concerne ao levantamento dos dados recolhidos procurámos seguir a linha de Afonso (2005, citado em Almeida, 2009, p. 29) que sublinha três critérios de avaliação e qualidade dos dados: os critérios de fidedignidade, validade e representatividade. Analisando o primeiro critério de fidedignidade, agimos desde do início, à transcrição clara das entrevistas, ou seja, permanecemos fiéis às ideias do entrevistado, quer na construção dos guiões das entrevistas, quer no ato da entrevista; em relação ao critério de validade e representatividade, todas as informações recolhidas foram transmitidas por atores que atuam no terreno diariamente e conhecem a problemática em estudo.

Foi tendo em consideração estas referências que tomamos como sujeitos privilegiados a entrevistar atores diretamente envolvidos com a dimensão prática da problemática em estudo e atores de produção teórica neste domínio.

4.1.1.2 - A análise documental

A análise documental revestiu-se de uma importância fundamental para a compreensão das conceções dos mediadores. Constituiu material empírico o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), Plano Anual de Atividades (PAA), Projeto TEIP e outros documentos³² que consideramos relevantes para complementar as informações. O principal objetivo da recolha destes documentos era que servissem como uma fonte de recolha de informações complementares e, também de triangulação com os dados obtidos pelas técnicas mencionadas anteriormente. A análise dos documentos produzidos pelo agrupamento contribuiu para a compreensão das dinâmicas praticadas no agrupamento/escola, da cultura e “dos sistemas de valores, das representações e das aspirações, bem como da sua transformação” (Quivy & Campenhouldt, 1998, p. 230). Importa referir que a análise destes dados não seguiu o sistema categorial estabelecido para a análise das entrevistas, pelo que, este tipo de informação foi sendo mobilizado ao longo do trabalho num registo de fundamentação de ideias e de construção de argumentos.

4.1.1.3 - Análise de conteúdo

Para a interpretação da informação resultante das entrevistas realizadas procedemos à sua análise de conteúdo, uma das técnicas que mais frequentemente se utiliza para tratar informação recolhida por este processo. A análise de conteúdo incide sobre comunicações com origem e formas diversas, ou seja, desde obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, atas de reuniões, etc. Para Bardin (1977) “atualmente este método é muito utilizado para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair os aspetos mais relevantes”.

Esta técnica de recolha de dados permitiu-nos armazenar um conjunto de informações credíveis para o desenvolvimento do nosso estudo. Após a sua transcrição, adotei a perspetiva de Guerra que refere “a leitura das entrevistas comporta pelo menos duas operações: a primeira consiste na sinalização diferenciada de frases ilustrativas do discurso e de frases que não

³² Em outros documentos integram-se os normativos legais, o relatório TEIP do Agrupamento/escola, o Relatório TEIP 2009/10 elaborado pela Inspeção Geral de Educação (IGE), as Atas de Colóquios, artigos científicos entre outros.

apreendemos de imediato o seu significado e que, por isso, tiveram um tratamento posterior; a segunda operação destaca-se pela análise e elaboração das sínteses das narrativas” (2006, p. 70).

Numa fase inicial foram realizadas sucessivas leituras aos textos transcritos. Essas leituras tiveram como objetivos principais, a organização esquemática da informação e também permitiu aproximarmo-nos do campo de investigação. Posteriormente foram construídas as grelhas de análise (anexos, C, D, E e F) “agrupadas em categorias significativas” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.228), serviram como suporte para orientar a nossa análise de conteúdo e partilhando a opinião de Afonso “é um instrumento que se vai construindo” (2005, p. 112, citado em Almeida, 2009, p. 31). Neste sentido, foi possível perceber o sentido de cada categoria utilizada ao longo deste processo. À medida que esta estratégia de análise se foi desenvolvendo, ou seja, inserindo a informação nas diversas categorias, todo este processo categorial foi ganhando “corpo” e sentido.

4.2 - Identificação do problema e questões de investigação

A figura do mediador surge tardiamente na sociedade portuguesa e numa situação em que as políticas sociais deixaram de se ocupar do combate às desigualdades e às injustiças sociais, mas para centrar a sua ação nas questões da ordem e da coesão sociais. Como defende Correia “quando deixaram de equacionar a questão de como podemos viver de uma forma mais justa para procurarem responder a questão de como podemos viver de forma mais ajustada” (2008, p. 28).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) salienta que, “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres e responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”, promovendo também “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. Assim, o que se espera da escola é que ela contribua para o “desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva”.

A escola tem como principal missão social, preparar as novas gerações para o exercício de uma cidadania ativa, íntegra e responsável. Para isso, é necessário que a escola, enquanto organização social, encontre formas inovadoras de facultar um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal e social de todos os alunos e também ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Caetano & Freire, 2006, citado em Coreia e Silva, 2010, p. 59). Desta interação deve resultar uma rede de comunicação que legitime a autonomia e a gestão escolar e

enriqueça o currículo. Partilhamos a linha de pensamento de Roldão que concebe o Projeto Curricular como “a forma particular como, em cada contexto se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (1999, p.44).

O facto da comunidade migrante ser uma das características fundamentais deste Agrupamento, conduz a uma realidade que implica o envolvimento e cooperação entre todos os professores, no sentido de contribuir para a integração plena de todos os alunos que frequentam a escola. A especificidade deste território educativo traz para a vida escolar um conjunto de fatores individuais e sociais que têm grande interferência no bem-estar e sucesso escolar dos alunos. Sendo a escola um sistema aberto e próxima do meio envolvente, que por vezes, é marcado por uma instabilidade ao nível do desemprego ou trabalho precário dos pais num presente sem perspectivas de futuro, acaba por influenciar o comportamento e atitude dos alunos. É importante sabermos atuar perante situações menos agradáveis de forma eficaz, proporcionando aos alunos uma verdadeira inclusão, respeitando as diferenças de cada um. Só assim será possível aproximarmos do que foi estabelecido pelo relatório para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO³³ (1999, p. 89-102).

Os problemas sociais não podem ser enfrentados como situações isoladas, sem relação com as causas estruturais que o produzem. Envolver a família na educação, abrir o espaço escolar à comunidade, fortalecer a gestão democrática e participativa da escola, entre tantos outros, são tarefas que necessitam do contributo de técnicos especializados como é o caso dos mediadores. Aos mediadores, não lhes compete somente estabelecer a articulação escola/família, mas apoiar igualmente as famílias no acesso aos restantes serviços comunitários, ajudando-os a ultrapassar barreiras linguísticas e de integração importantes. A mediação tende a ser um fim em si mesma e, não apenas um meio, “uma cultura de mudança social” (Torremorell 2008, p. 86).

Analisando esta temática, surge-nos uma pergunta de partida: Quais os discursos e práticas sobre mediação adotados por mediadoras socioculturais num TEIP?

³³ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. No relatório editado sob a forma do livro: "Educação: Um Tesouro a Descobrir" de 1999 a discussão dos "quatro pilares" ocupa todo o quarto capítulo, da página 89-102, onde se propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação. Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da educação.

Neste sentido, o estudo partirá de uma perspectiva de aprofundar e compreender a mediação escolar a partir dos discursos de duas mediadoras.

Neste encadeamento surgem outras questões específicas, tais como:

- Que tipo de intervenção fazem as mediadoras com as crianças e com as famílias?
- Quais são os interlocutores privilegiados das mediadoras?
- Quais as formas de intervenção privilegiadas?
- Que efeitos, na opinião das mediadoras, produzem essa intervenção?
- Quais são os constrangimentos identificados pelas mediadoras no desenvolvimento do seu trabalho?
- Quais as representações sociais das mediadoras sobre a escola, o bairro, a família, as crianças e os jovens?

4.3 - Seleção da amostra da investigação

Uma vez que um dos principais objetivos desta investigação é analisar a especificidade de um fenómeno específico num determinado contexto, utilizamos para esse efeito uma amostra intencional. Os critérios que estiveram na base da seleção da amostra relacionam-se diretamente com os objetivos do estudo, ou seja, temos como propósitos, obter informações mais abrangentes sobre os discursos e as práticas de mediação socioeducativa que as mediadoras socioculturais desenvolvem neste Agrupamento.

Nesse sentido decidimos delimitar uma amostra que se ajustasse aos pressupostos do estudo, selecionando, como referimos anteriormente, duas mediadoras socioculturais, que desempenham funções de mediação socioeducativa em duas escolas do Agrupamento. Assim ficou definido, *a priori*, que a amostra seria constituída pela mediadora Alice e pela mediadora Matilde.

4.4 - Procedimentos éticos e deontológicos

Procurámos promover e garantir os princípios éticos no desenvolvimento do trabalho de investigação. O nosso relacionamento com os atores educativos pautou-se pela ênfase na confiança, na confidencialidade dos dados, no anonimato dos sujeitos da investigação, procurando ter acesso às suas diferentes racionalidades, à forma como desenvolvem os seus quadros de referência e descobrir o significado que dão à sua ação. Procedeu-se à construção dos pedidos de autorização ao

Agrupamento, que nos foi concedido, para a realização das entrevistas às mediadoras socioculturais da escola. As entrevistas foram realizadas nos meses de dezembro de 2010 e janeiro de 2011, agendadas com as mediadoras socioculturais por via telefônica, de acordo com o que recomenda Lüdke e André “em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia de sigilo e anonimato em relação ao informante” (1986, p.35).

As entrevistas, tal como referimos nos procedimentos metodológicos foram realizadas em espaços das escolas. As entrevistas com a mediadora da Escola do Campo foram realizadas na escola sede (Agrupamento) e as entrevistas com a mediadora da escola da Liberdade concretizaram-se na escola onde a mesma desempenha funções. O tempo de duração das entrevistas respeitou a vontade das entrevistadas.

De referir que o fenómeno aqui estudado e as considerações dele decorrentes terão que ser contextualizados aos atores e espaços estudados.

5.1. O concelho onde foi desenvolvida a investigação

O Agrupamento situa-se em uma cidade portuguesa pertencente ao distrito de Lisboa, região de Lisboa e sub-região da Grande Lisboa, com 175 872 habitantes (INE; 2001), sendo a quarta cidade mais populosa em Portugal. É sede de um dos mais pequenos municípios do país, com apenas 23,77 km² de área mas 172 110 habitantes (2008), subdividido em 11 freguesias. De acordo com os dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a população residente no concelho no ano de 2009 era de 170828. Há a referir que dentro deste valor, o número de residentes do sexo feminino é mais elevado do que do sexo masculino, em qualquer faixa etária apresentada. Salienta-se também que o grupo etário com mais indivíduos concentra-se entre os 25 e os 64 anos.

Em relação à população desempregada, não nos foi possível aceder aos dados do concelho, pelo que, optámos por levantar os mesmos, a nível distrital, neste caso Lisboa. Constatase que, o maior número de desempregados registados no 4º trimestre de 2010 refere-se ao sexo masculino com 89,8%, embora o número de desempregados do sexo feminino também seja elevado. Estas percentagens, sem dúvida vão influenciar o modo de vida da população residente, neste caso do distrito de Lisboa, onde o concelho em estudo se insere, acentuando assim as desigualdades sociais.

De acordo com a análise do Projeto Educativo do Agrupamento, as categorias profissionais da maioria dos encarregados de educação concentram-se em trabalhos manuais sem ou com baixa especialização, no trabalho doméstico e um considerável número de pessoas não identificou a sua categoria profissional.

Revelador da precariedade social é o número de 1009 alunos a beneficiar do Serviço de Ação Social Escolar (SASE) em todos os níveis de ensino deste Agrupamento, sendo 729 alunos do escalão A³⁴ e 280 alunos a usufruir do escalão B. Estes dados revelam, que, aproximadamente, metade dos alunos apresenta carências económicas, sendo que muitos dos alunos que frequentam a EB 1º/II da Escola do Campo têm a única refeição condigna na escola. Esta situação agravou-se, o que é justificado pelo aumento do desemprego entre a população do bairro.

Já no que concerne à distribuição sectorial da população ativa deste concelho em 2001, realça-se o setor terciário com 65 664 trabalhadores.

³⁴ SASE – Escalão A – Os alunos a beneficiar deste escalão possuem as refeições gratuitas, materiais e livros escolares. Os alunos a beneficiarem de escalão B, apenas beneficiam de metade do escalão A.

Setores	Concelho	
Primário (CAE 0)	246	0,3%
Secundário (CAE 1-4)	21 089	24,3%
Terciário (CAE 5-9)	65 329	75,4%
Total	88 664	100%

Quadro 2 - Repartição sectorial da população residente ativa em 2001 no concelho

Fonte: INE, 2001

No que se refere à natureza dos rendimentos das populações, os mesmos distribuem-se por diversas fontes e, embora se denote valores elevados em todas as fontes, a mais comum são os rendimentos obtidos pelo trabalho exercido, com 84 678 habitantes (INE, 2001).

5.1.1 - Caracterização do Agrupamento – escola sede

No ano letivo de 2009/10 o número de alunos/formandos no Agrupamento era de 2136, distribuídos pela seguinte ordem:

Nível de ensino	Nº de alunos
Jardim de Infância	230
1º Ciclo	997
2º Ciclo	460
3º Ciclo	210
CEF – Nível 1 (Curso de Educação e Formação)	16
PCA – (Percurso de Currículos Alternativos)	36
EFA - (Educação e Formação de Adultos)	66
Alfabetização	84
Português para Estrangeiros	37

Quadro 3- Distribuição de alunos/formandos no Agrupamento

Fonte: Dados obtidos na consulta do Projeto TEIP

De acordo o Projeto TEIP II³⁵ do Agrupamento, a maioria da população deste concelho enquadra-se no estrato sócio - económico médio. Pela análise do documento podemos constatar que são identificados em ambas as freguesias “os múltiplos problemas habitacionais, de saúde e de segurança”.

O carácter imigrante da população reflete-se nos mais de 60% de alunos de origem africana, maioritariamente de Cabo Verde, aos quais se vieram juntar famílias oriundas dos PALOP, além de cidadãos de todo o mundo, num total de 23 nacionalidades diferentes.

³⁵ Todos os dados indicados neste ponto foram retirados do Projeto TEIP e do PE do Agrupamento.

De acordo com o Projeto TEIP II as situações de indisciplina ocorrem a dois níveis: em sala de aula e nos recreios. As situações mais graves ocorrem nos recreios tendo sido já identificados alguns grupos organizados que tentavam “pressionar” os colegas para lhes extorquir dinheiro e outros objetos pessoais. Como se afirma no Projeto: “dada a extensão e dispersão do espaço exterior é difícil a vigilância eficaz com o pessoal de que dispomos”.

Foi identificado pelo Agrupamento o facto de que a grande parte dos alunos sinalizados como tendo problemas disciplinares graves provém de famílias disfuncionais, com pouca disponibilidade para acompanhar o projeto de vida dos seus educandos. É igualmente apontado a fraca escolaridade das famílias, o que é um fator de exclusão, influenciando o modo como se relacionam com a escola e com outras instituições. A valorização das diferenças culturais é uma forma de combate à exclusão social e à baixa auto estima, um dos objetivos do projeto TEIP II, pelo que pretende-se dinamizar a relação escola comunidade através de atividades que envolvam as famílias trazendo-as à escola, facultando-lhes informação sobre temas problemáticas relacionadas com Apoio ao Estudo, a Adolescência/Educação Sexual e Promoção de Hábitos de Vida Saudável.

O apoio aos alunos é considerada uma vertente de intervenção que (dentro do contexto populacional do Agrupamento) consideramos adequada para diminuir o risco de abandono e promover o sucesso escolar, sobretudo na população que apresenta um maior desencontro entre as suas expectativas culturais e as exigências escolares necessárias para o sucesso escolar. Estas crianças apresentam, geralmente, muita dificuldade não só na gestão dos seus horários e rotinas escolares, como também no desenvolvimento de estratégias de estudo eficazes sobretudo nas disciplinas que exigem uma maior inserção cultural e linguística como o Português. Ao 1º ciclo chegam muitas crianças com mais de dez anos que nunca frequentaram a escola. Com base nesta estratégia promove-se mais sucesso em todas as escolas do Agrupamento.

Desde a adesão ao último Projeto TEIP o Agrupamento alargou a oferta educativa criando cursos CEF, seis turmas do Curso de Educação e Formação de Adultos (sendo cinco em regime noturno), seis turmas de Alfabetização e duas turmas de Português para Estrangeiros ao abrigo do Programa Operacional de Potencial Humano (POPH). Algumas destas ofertas foram-nos diagnosticadas pela rede social e solicitadas por parceiros sociais tais como a Junta de Freguesia e uma Associação de Jovens Promotores da Saúde. Este último é mesmo acompanhado pelo Delegado de Saúde que pretende ver certificadas as competências de um conjunto de cidadãos portugueses e cabo-verdianos que tardiamente puderam entrar no sistema educativo.

No Agrupamento existe uma técnica de serviço social, contratada pelo TEIP, o que é considerado pela direção como manifestamente insuficiente. A seu cargo ficou o encaminhamento/acompanhamento de 120 famílias para Instituições de Solidariedade Social,

Centros de Saúde, Hospitais, Associações Locais, Juntas de Freguesia, CPCJ, ECJ e Tribunais. Também para o apoio à comunidade se destaca a importância dos mediadores que não se limitam a estabelecer a articulação escola/família, mas apoiam igualmente as famílias no acesso aos restantes serviços comunitários, ajudando-as a ultrapassar barreiras linguísticas e de integração.

5.1.2- Caracterização do espaço – o palco das intervenções de mediação

O ambiente escolar enquanto espaço onde ocorrem as relações de ensino/aprendizagem foi o local utilizado para a realização da pesquisa, sendo utilizado duas escolas do agrupamento, voltadas para o uso da mediação socioeducativa, localizadas em bairros diferentes. Há a referir ainda, que todas as informações referentes à caracterização das escolas foram recolhidas através da consulta do Projeto Educativo do Agrupamento. Nos discursos analisados das mediadoras do Agrupamento, registámos uma convergência de opiniões, caracterizando a escola como um espaço acessível e acolhedor. A mediadora da escola da liberdade refere que *“tenho uma ideia boa sobre a escola. Também se trabalha como se fosse uma família. As pessoas se ajudam mutuamente”* (Entrevista, 4 de janeiro de 2011). A opinião da mediadora da escola do Campo, não se afasta do conceito anterior referindo que *“a escola é boa, o que toda a gente pensa o contrário”* (Entrevista, 5 de janeiro de 2011).

5.1.3- Caracterização dos espaços - as escolas

Como já foi referido no início deste trabalho de investigação, a nossa ação incidiu em duas escolas porque eram os espaços onde as mediadoras estavam integradas.

A escola da Liberdade abrange um bairro social e habitado maioritariamente por minorias étnicas, nomeadamente cabo-verdianos. Esta instituição escolar, formada por dois edifícios, fica delimitada por vários prédios urbanos. O número de alunos que frequentam a escola é de 151 distribuídos por oito turmas, do 1º ciclo do ensino básico.

A Escola do Campo abrange um único bairro e é habitado maioritariamente por população de origem africana. A escola é composta por um edifício único com oito salas de aula do 1º ciclo, duas salas do pré-escolar, um gabinete na zona do pré-escolar, uma cozinha onde são asseguradas as refeições, um polivalente, um centro de recursos, um gabinete de Coordenação, uma sala de docentes, cinco arrecadações e um balneário.

A escola tem uma população de duzentos e cinquenta e quatro alunos, distribuídos por catorze turmas do 1º ciclo e pré-escolar. O corpo docente é formado por catorze docentes titulares

de turma, uma professora de educação especial e uma docente de apoio socioeducativo. Os assistentes operacionais são três no 1º ciclo e um no pré-escolar. O horário de funcionamento é das 09h00 às 15h15, com interrupção para almoço. Funcionam atividades extracurriculares para o 1º ciclo das 15h30 até às 17h30. A escola possui um espaço exterior amplo que, no entanto, é *perigoso* por estar cheio de escadas e muros altos. Neste espaço foram colocados cinco contentores onde funcionam quatro turmas. Esta alteração permitiu que o horário da escola tivesse passado de regime duplo para regime normal.

5.1.4 - Caracterização das mediadoras socioculturais

Para a caracterização das mediadoras socioculturais recorremos à entrevista Histórias de Vida (HV). Para a sua análise (ver anexos C e D) consideramos três dimensões fundamentais: o percurso escolar; o percurso profissional e a trajetória profissional atual das mediadoras socioculturais no Agrupamento.

5.1.5 - Mediadora Alice e mediadora Matilde

A mediadora Alice nasceu na década de setenta, em Cabo Verde. Atualmente possui nacionalidade portuguesa e reside no concelho da Amadora junto do seu marido e dos dois filhos. Considera ser uma pessoa católica mas não praticante. A sua profissão atual é mediadora sociocultural. Atualmente encontra-se a terminar o 12º ano de escolaridade, no programa das novas oportunidades. Ao longo do seu percurso escolar tirou um curso de Agente de Desenvolvimento Comunitário, Mediação de Conflitos entre outros, todos ligados ao campo da mediação sociocultural.

O seu interesse pela mediação socioeducativa vem do facto de gostar de interagir e relacionar-se com as pessoas, “*gosto muito de lidar com as pessoas*” e, acima de tudo o prazer concretizável de trabalhar diretamente com as crianças e suas famílias. Como afirma:

“Ligação família/escola adoro. Adoro trabalhar com crianças. Significa muito para mim. Acho que estou a dar alguma coisa de mim e isso é muito importante ajudar os outros também. Como sou muito comunicativa gosto muito dessa área. Identifico-me muito.” (Entrevista, 21 de dezembro de 2010)

O percurso profissional desta mediadora sociocultural iniciou-se neste agrupamento há doze anos. Focando este ponto na análise da primeira experiência enquanto mediadora socioeducativa, a

profissional da área da mediação realçou no seu discurso, a importância no trabalho com as famílias.

Não obstante a ideia que, desde os anos 80 com os trabalhos de Don Davies (1989), que deve haver um trabalho colaborativo entre a escola e a família é também aceite a ideia de que este não foi, nem continua a ser um processo isento de tensões (Silva, 1993, 2003).

Uma dessas tensões é identificada pela mediadora, nomeadamente a sua dificuldade na aproximação e aceitação das famílias, da sua presença, como afirmou: *“a primeira vez que fui a casa de uma família foi muito complicado”*, conjugando também a fraca experiência prática nesse campo de atuação, *“Claro que a gente quando não tem experiência, já sabe como é”*. Significa que, o domínio de técnicas só por si, não pressupõe a sua adequação às circunstâncias concretas. Como advoga Torremorell, *“ser criativo não é nada simples”* (2008, p. 34). Segundo um especialista na matéria, Csikszentmihalyi, *“uma pessoa não consegue ser criativa num campo em que não tenha sido iniciada, ou seja, um bom nível de conhecimentos aumenta as possibilidades criativas”* (1998 citado em Torremorell, 2008, p. 34). Realçou de igual forma, o apoio incessante de uma professora, *“mas eu tinha uma professora que é muito boa pessoa, ajudou-me bastante”*, que a auxiliou e orientou, no início da sua carreira profissional, enquanto mediadora socioeducativa, *“aquela é a minha rainha, ajudou-me bastante, orientou-me muito”*. Continuando o relato da sua primeira intervenção como mediadora socioeducativa no agrupamento, a mediadora Alice dirigiu-se a casa de uma família muito carenciada do bairro, a qual lhe chamaram de *“cachorro branco”*. Essa família encarava a mediadora como uma espiã:

“Essa família me chamava de cachorro branco, porque achava que trabalhando com branco, que eu ia lá para saber segredos de casa. A primeira vez, ela tinha lá um cão e soltou o cão atrás de mim. (...) Tivemos de recorrer muitas vezes a essa casa. Explicamos o porquê, chamámo-los à escola para falarem com o diretor de turma. Depois pediu desculpa, não sabia, também estava nervosa com a situação familiar” (Entrevista, 21 de dezembro de 2010).

Um outro momento inicial do seu projeto de trabalho como mediadora da escola, também muito complicado de gerir, foi quando a mesma teve necessidade de deslocar-se a outro bairro próximo do Agrupamento. Uma das suas funções como mediadora socioeducativa da escola era a deslocação ao bairro por motivo de absentismo de alunos. Tal como ficou estabelecido no Despacho Conjunto nº 304/98, *“o mediador surge para fazer face às dificuldades das escolas em encontrar soluções conducentes à resolução dos problemas decorrentes do seu abandono precoce e das dificuldades de integração social das crianças e jovens”* (Oliveira e Galego, 2005, p. 100). Como as moradas dos encarregados de educação dos alunos, raramente estavam corretas, a

mediadora tinha a necessidade de recorrer à fotografia do aluno de forma a facilitar a sua localização.

“Eu levava fotografias dos miúdos, como os endereços nunca estavam certos e, como sabe, aquilo é um labirinto. Na altura havia pessoas que trabalhavam como policiais e andavam com fotografias, eram os fiscais da câmara municipal por causa do realojamento, achavam que eu era uma «testa de ferro», que eu estava lá para saber segredos e depois dizer aos policiais. Eles tinham armas e cada vez que perguntava a alguém se sabia onde morava tal pessoa, eles abriam mais o casaco para poder ver a pistola”. (Entrevista, 21 de dezembro de 2010).

É importante salientar, a exposição da mediadora face a todos estes momentos que sentiu e viveu.

“Mas eu sempre a tentar a manter o meu equilíbrio, não mostrar medo mas, claro, quando chegava à escola, professora hoje estou mal! Depois isto foi passando. Comecei a ganhar confiança e eles também. Viram que eu não tinha más intenções e desde aí nunca mais tive problemas”. (Entrevista, 21 de dezembro de 2010).

A trajetória profissional da mediadora iniciou-se no agrupamento atual há doze anos, em 1998 sendo, desde então, mediadora socioeducativa. O seu acolhimento por parte da comunidade educativa foi muito recetivo, *“receberam-me muito bem”*. Em relação aos encarregados de educação dos alunos, a mediadora referiu que *“a diretora está sempre a dizer que depois de eu entrar, que a nossa escola começou a receber mais os pais para as reuniões e para intervirem mais”*. Na análise do seu discurso, a mediadora referiu a importância que a diretora atribui ao seu trabalho refletindo-o para os outros profissionais que exercem funções na escola: *“a diretora é muito carinhosa, dá muito valor ao que eu faço e isso transmite-o para os outros”*.

No que diz respeito às relações estabelecidas com todos os intervenientes no processo de mediação e educacional, a mediadora destaca que as crianças não a olham como sendo mediadora da escola *“eles não me veem como mediadora, não têm noção disso”*, mas sim, como alguém que está ali para colaborar e ajudar as crianças, *“eles me veem como uma pessoa que está cá, quando precisam de minha ajuda e eu dou apoio. (...) Não me veem como essa figura. Dona Alice é só para eles. Para eles e para os pais”*. É neste sentido, que Bonafé-Schmitt se refere à mediação como *“uma nova forma de ação, que anuncia novas formas de coordenação das relações dos atores entre si”* (2009, p. 24).

Relativamente à caracterização da Mediadora Matilde da escola do Campo podemos dizer que nasceu em 1973, no Entroncamento. Atualmente reside em Cascais junto da sua filha.

Possui o bacharelato em Educação Social, estando a finalizar a licenciatura em Ciências da Educação.

Embora o percurso profissional desta mediadora ter passado numa empresa de animação, sendo animadora e gestora de projetos, o seu percurso foi sempre com crianças de risco. A mesma anunciou que foi abrir a primeira casa de acolhimento de crianças em risco:

“Casa de acolhimento temporário em Lisboa quando surgiu a divisão entre as crianças que eram vítimas e aquelas que eram agressoras e, desde sempre trabalho com crianças de risco” (Entrevista, 22 de dezembro de 2010).

Ao longo da sua trajetória profissional a mediadora realizou uma formação na área de igualdades de oportunidades.

O seu interesse pela mediação surge com o facto de gostar de atuar no terreno *“gosto muito mais desta parte, da prática, portanto estar a trabalhar no terreno”*. Como a mesma possui formação superior na área da Educação Social confessa que o mesmo *“está mais virado para a mediação, como não existe um curso superior para formação de mediadores, apenas um curso técnico-profissional de mediadores”*.

Dos estudos realizados em Portugal, salientamos o trabalho de Oliveira e Galego, intitulado: *“A mediação sociocultural: um puzzle em construção”*, onde ficámos a conhecer a existência de cursos superiores na área da mediação, como é o caso da pós-graduação administrada pelo Centro de Estudos Multiculturais da Universidade Independente e da pós-graduação em Mediação de Conflitos da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2005, p. 78).

A sua primeira intervenção, como pudemos constatar, como mediadora sociocultural foi numa casa de acolhimento de crianças e jovens. A sua ação inicial com as crianças estendeu-se por *“a apresentação da casa, fazê-los sentirem-se bem como se estivessem na casa deles (...) e, como éramos os pais e as mães daquelas crianças, tínhamos que preencher o vazio que eles tinham”*.

As divergências que foram surgindo no dia-a-dia, consequência de trabalho em equipa, foram sempre superadas por via do diálogo nas reuniões que eram realizadas para o debate de novas estratégias e pontos de vista de todos:

“Quando se trabalha em equipa há sempre divergências. Uns acreditam numa coisa, outros acreditam noutra. (...) Às vezes funcionamos com o politicamente correto mas, nem sempre vai ao encontro da situação. Em equipa houve conflitos, mas por isso é que existiam as reuniões” (Entrevista, 22 de dezembro de 2010).

A mediadora Matilde iniciou suas funções de mediadora socioeducativa na escola do Campo há três anos. Inicialmente candidatou-se à oferta de trabalho por um período de dois meses, devido à desistência da candidata anterior. Ao longo desses dois meses, a mediadora adaptou-se sem dificuldades ao meio envolvente onde se encontrava a trabalhar, até se extinguir o seu contrato: *“cheguei ao final sem certeza de nada. Despediram-se de mim como se, vamos ter saudades”*.

No início do ano letivo a mediadora foi contactada para reiniciar as suas funções na escola:

“Em setembro reiniciei e, desde então tem sido sempre com o coração um pouco nas mãos, porque isto está agregado a um projeto TEIP e, infelizmente, lá está a questão de não nos valorizarem (...) e faz-me sentir alguma insegurança”.

Destaca-se, porém, como fator condicionante referido pela entrevistada, o facto de a mediação ser uma profissão ainda por regulamentar, em termos estatutários, embora a sua existência esteja já patenteada em decreto-lei. Este aspeto contribui para a impossibilidade dos mediadores projetarem o seu futuro, face à inexistência de garantias de estabilidade profissional (Oliveira e Galego, 2005, p. 117). A institucionalização da mediação como profissão é uma das grandes expectativas dos mediadores. A regulamentação em decreto de lei desta profissão seria uma mais-valia para resolver os problemas de instabilidade e insegurança destes profissionais (Oliveira e Galego, 2005, p. 118). A procura do profissionalismo nesta área, “permite que, no quadro das estruturas formais das organizações, aos profissionais seja reconhecida legitimidade e distância crítica para, face aos resultados institucionais obtidos, reconfigurarem e redefinirem aquilo que socialmente é entendido como problema, disfunção, desordem, perturbação, etc., num dado campo social, através de um uso crítico e contextual dos modelos de pensamento importados da prática científica e/ou tecnológica” (Caria, 2008, p. 5).

Educar, não é criar alunos iguais “é procurar que todos sejam bem sucedidos” (Birzea, 1982, p.120)

Nota introdutória

O primeiro passo para a análise e interpretação dos dados foi a transcrição integral das entrevistas. Após a transcrição das mesmas, o passo seguinte foi a leitura e releitura cuidadosa das entrevistas e, ao mesmo tempo, fez-se as devidas considerações possibilitando uma categorização dos dados.

O enfoque neste capítulo é as concepções dos mediadores sobre as suas práticas de mediação. O contexto objeto de estudo é um agrupamento de escolas do concelho da Amadora, no sentido de manter a confidencialidade dos dados que desocultam aquelas práticas, bem como as diferentes concepções, representações e racionalidades que as justificam, não mencionamos o nome original da mesma.

Assim, e tendo sempre presente o objetivo que pretendíamos, recolher dados sobre concepções sobre práticas de mediação, estabelecemos sete blocos de estruturação organizacional das entrevistas: (i) Legitimação e Motivação; (ii) Caracterização do Mediador; (iii) Concepções sobre Mediação Socioeducativa; (iv) Caracterização Profissional e Gestão de Práticas de Mediação; (v) Tipologia das Intervenções; (vi) Perfil Profissional do Mediador; e, (vii) Informações Complementares.

Para cada um destes blocos definiu-se objetivos específicos que considerámos importantes e que serviram de base para a formulação dos tópicos orientadores das entrevistas. A operacionalização das entrevistas foi conduzida a partir da construção desses tópicos, constantes no guião que se construiu para o efeito (anexo A e B). Esse guião foi elaborado apenas como um recurso de orientação, de forma a estruturar e estimular a conversa sobre o assunto em causa, tendo sempre em atenção que é necessário respeitar a expressão do pensamento dos entrevistados e a continuidade do seu discurso. Evitou-se de igual forma, a valorização de pontos de vista ou de indução conducente à verbalização e estreitamento de perspetivas, que deste modo se tornariam inválidas. Tivemos, portanto, subjacente, todas as indicações sugeridas por Quivy (1998, pp.74-77).

6.1- Os atores no terreno

Como foi referido no início a este capítulo este ponto tem como principal objetivo sistematizar as conceções de mediação dos atores de terreno. Apresento de seguida, os testemunhos deixados pelas mediadoras que desenvolvem ações práticas de mediação. A análise que iremos apresentar resulta da interpretação do conteúdo das entrevistas, tendo as respostas obtidas durante a sua realização, sido objeto de tratamento qualitativo. A análise dos dados tal como já foi referido na metodologia, segue um procedimento assente nas categorias: Conceção de mediação; Perfil profissional do mediador; Culturas profissionais; e, Gestão das práticas dos mediadores socioculturais (MSE).

6.1.1- Entre pontes e ambiguidades...ou conceções de mediação sociocultural

Na perspetiva da mediadora Alice da Escola da Liberdade o conceito de mediação socioeducativa “*é uma coisa tão boa*” e que lhe dá “ *muito prazer*”, realçando a sua visão sobre o trabalho de mediação que desenvolve como um “*trabalho muito positivo*”. Para esta mediadora o trabalho que tem vindo a desenvolver com as crianças mediadas “*é muito importante*” no sentido de alcançarem “*bons resultados*”, resultados, esses que se justificam pela “*diminuição da violência na escola*”. Na sua perspetiva, a mediação socioeducativa deixa elevar efeitos enriquecedores na sua forma de estar na sociedade e no mundo: “*Eu sinto uma alegria enorme. É uma satisfação muito grande. Sinto que estou a fazer algo de útil a uma família e isso me deixa muito feliz*”. Os motivos que leva esta mediadora a exercer funções de mediação socioeducativa, foram a identificação com a área e a gratificação pessoal e profissional que a mesma lhe retribui. No que diz respeito a esta categoria, a Mediadora Matilde da escola do Campo refere que o conceito de mediação está relacionado com o ato de “*dividindo*”, ou seja, “*tem a parte social e a parte educativa*”. Na conceção de mediação que subscreve dá relevo ao “*reconhecimento de regras*”, o saber “*impor limites*”, saber “*estar na comunidade*”, acima de tudo “*estabelecer um bem-estar para as partes*”. Neste ponto é observável a diferença das conceções de mediação entre as duas mediadoras.

Quanto ao reconhecimento do trabalho desempenhado por estas mediadoras, a mediadora Alice da Escola da Liberdade reconhece que a sua função na escola ainda não está bem definida, o seu trabalho não é valorizado, referenciando mesmo que “*o nosso trabalho não é visto*”. Neste contexto destaca o total desconhecimento por parte das assistentes operacionais da escola, da função do mediador, que, de uma forma indireta, “*não me dizem na cara mas eu percebo, acham que não fazemos nada*” e ainda “*ganhamos mais*”. No que se refere ao acolhimento pela comunidade

educativa, a mediadora Matilde referiu que foi bem aceite por todos, “*Excelente. Todos*”. Já no que diz respeito à relação que estabelece com a comunidade educativa, a mesma introduz boas referências com toda a população da comunidade escolar:

“Tenho suficientemente à vontade de percorrer aquele bairro, embora ultimamente as coisas não estejam na melhor forma. (...) Ou falo com a professora, ou falo com a diretora ou falo com a assistente social, ou com a psicóloga. Até hoje nunca tive problemas. (...) Como fui também muito bem recebida não tenho qualquer tipo de problema”. (Entrevista, 22 de dezembro de 2010).

Desta forma existe uma divergência de opiniões entre as mediadoras, salientando nos seus discursos, as diferentes visões que têm da escola e dos atores que nelas exercem funções.

Embora a mediadora Alice da escola da Liberdade não concentre atenção nos aspetos negativos acerca da sua função na escola, referindo mesmo “*aqui não posso estar a dar importância a essas coisas*”, para a mediadora, esta ausência de conhecimento acaba por deturpar e, ao mesmo tempo, banalizando o conceito de mediação. A mediadora Matilde partilha uma posição semelhante à sua colega, salientado:

“Nem sempre a mediação é valorizada. Quase sempre vê-se o mediador com uma pessoa que é um acrescento, não como uma pessoa que poderá trazer mais-valias. Se há muitos conflitos, o mediador dava jeito e passa por aí” (Entrevista, 22 de dezembro de 2010).

Neste sentido é visível que ambas as mediadoras se debatem com os mesmos obstáculos, os mesmos constrangimentos, nomeadamente o reconhecimento do seu trabalho como mediadoras.

No que se refere às mais-valias que podem resultar da intervenção, na sua opinião, a mediadora Alice alude que, o conceito de mediação é muito mais que resolver conflitos, “*o mediador é uma ponte de ligação*”. A aproximação das famílias à escola foi um objetivo alcançado, graças ao trabalho desenvolvido por esta mediadora “*sentem mais liberdade para falar, porque antes não costumavam*”. Trata-se, assim, de uma “potencialidade da mediação para facilitar a ligação entre a escola, a família e a comunidade, centrando-se na valorização da comunicação com vista ao (r) estabelecimento das relações e interações” (Costa e Silva *et. al*, 2010, p. 121).

A escola, de igual forma, também colaborou no processo de mobilização dos pais e dos encarregados de educação, “*a escola abriu mais e tem mais capacidade de diálogo*”, uma vez que esta, não pode descurar-se da realidade social que a envolve. O diálogo, neste ponto, surge como

um agente mobilizador, um fator de mudança favorável na aproximação das famílias à escola e da escola às famílias. Neste sentido, a função do mediador é “acionar redes de interação e comunicação, proporcionar as pontes, que promovam a aproximação daqueles que não conseguem ou têm dificuldade em comunicar-se (Costa e Silva *et. al*, 2010, p. 121).

A mediadora Matilde acredita que é uma mais-valia para a escola e para os professores. Uma das suas funções prende-se com a articulação que estabelece com o professor e com as famílias, no sentido de intervir em situações comportamentais desadequadas. *“Eles têm a tendência de serem mais agressivos do que o normal. A realidade é essa. (...) Muitas delas não sabem brincar, a não ser bater com agressividade”*. A mesma reforça, neste sentido, a presença de um animador de forma a estabelecer regras e ensiná-las a brincar, *“um animador neste (...) ensiná-las a brincar e fazer com que elas aprendam a brincar”*. Neste contexto, existe uma convergência de opiniões entre as mediadoras entrevistadas, valorizando a relação que estabelecem, não só com as famílias e a escola mas, também com os, outros parceiros que contribuem no auxílio das famílias e das crianças.

No que se refere aos impactos da mediação socioeducativa, esta mediadora acredita que existem *“há impactos sim”*, resultante de uma aproximação e atenção constantes *“é possível com um acompanhamento”*, porque *“tudo o que implica consentimento a nível social é um processo lento”*. A par destes aspetos salienta que *“a escola é boa, que é aquilo que toda a gente pensa o contrário”*. A imagem e o conceito deste bairro segundo a mediadora Matilde, encontra-se de tal forma submetido a uma visão negativa que chega aos nossos olhos diariamente pelos *media* salientando, *“tem haver também com a informação que se cria à volta dele”*.

De acordo com a mediadora, certo que são espaços onde o mundo do crime existe *“existe o lado podre”* e acontece em maior número, *“existe muita concentração de criminalidade, especialmente ligado à droga e roubos”* salienta a ideia de um local inseguro. Por outro lado, dentro do bairro:

“Também “existe muita gente boa que não abandona o bairro por receio de serem julgados pela cor da pele e, por outro lado, muitas famílias não saem do bairro porque, o sair dali tira-lhes o tapete”, ou seja, criam-se determinadas inseguranças que nem sempre estão preparados para enfrentar (Entrevista, 05 de janeiro de 2011).

A perceção da mediadora Alice da escola da Liberdade para com o bairro, *“atualmente sinto-me segura”* antes *“sentia essa dificuldade”* devido às características vivenciais do bairro:

“Passámos e vimos eles a passarem droga. Mas eu estou habituada com isso, já não me afeta porque é coisas deles e não sou eu que vou lhes dizer, olhe, não faça isso, não é?” (Entrevista, 04 de janeiro de 2011).

A mediadora Alice referiu que já viveu momentos de grande aflição no bairro, pensando mesmo que, iria morrer:

“Já passei um caso que, havia uma rusga e eu não sabia (...) assustei-me, porque começaram a dar tiros uns para os outros e eu senti muito medo. Eles podiam-me ter apanhado e isso foi muito complicado. Já vi polícias nus porque eles naquela confusão, os miúdos tiraram a roupa. (...) Essas coisas de malucos de bairro. Às vezes penso, será que um dia morro lá dentro do bairro, por causa de ouvir conflitos? Não sei, talvez sim, talvez não” (Entrevista, 04 de janeiro de 2011).

Nesta sua argumentação referiu que *“entro à noite pelo bairro, sem problemas. Fui-me adaptando até porque eu tenho de ganhar confiança”*. A mediadora acredita que isso resultou da *“adaptação”, “confiança” e “conhecimento da pessoa”*. Próximo deste entendimento está o discurso da mediadora Matilde que, tal como foi referido anteriormente, não possui quaisquer dificuldades em entrar pelo bairro e bater à porta das famílias das crianças. Nesta linha de ideias, as duas mediadoras partilham da mesma opinião.

Segundo Carvalho *“as múltiplas designações usadas para rotular determinados espaços, sobretudo áreas residenciais nas periferias das grandes cidades, constituem, por si mesmas, uma violência simbólica, vivida e percecionada de forma estigmatizante por quem neles vive”* (2010, p.331). Como afirma a mediadora Matilde, *“há muita gente que não sai do bairro (...) continua a ser a sua cultura e a forma de eles viverem”* e acima de tudo *“é uma forma de se sentirem seguros”*. Parafraseando Costa, antes considerava-se inquestionável que as comunidades imigrantes deveriam *“abandonar”* a sua cultura de origem para assumir a da sociedade de acolhimento. Nos dias de hoje, quando se fala de integração, fala-se de pluriculturalidade, de diálogo entre culturas, na necessidade de reconhecer o diferente, não como inferior mas como diferente, na necessidade de valorizar a diferença *“reconhecemos que a diferença distingue mas não divide, que o encontro e a unidade na diferença enriquece, ao passo que a unidade uniformizada empobrece”* (1998, p. 75).

Pensando no trabalho que tem sido desenvolvido no âmbito do TEIP, a mediadora Matilde considera que a mediação, como um conceito ambíguo, pode ser um trabalho desenvolvido por outros elementos da comunidade educativa. Como refere, a escola

“Possui os recursos necessários, mesmo sendo em quantidade reduzida, devia ter para aquilo que é mais pessoas, mediadores, assistente social, psicólogos, o apoio da educação especial, animadores e assistentes operacionais” (Entrevista 5 de janeiro de 2011).

Neste ponto de debate, a mediadora Alice partilha da mesma opinião, salientando a falta de mediadores na escola. Todas estas atividades dinamizadas por estes profissionais são percebidas pela mediadora Matilde como exemplos de mediação, defendendo que *“não é só uma única pessoa que é importante e que faz o trabalho todo, todos eles devem trabalhar para o mesmo fim”*.

Já às expectativas sobre mediação, a mediadora Matilde acredita que já existe algum avanço sobre o seu reconhecimento, *“as coisas já começaram a mudar e ainda bem (...) as pessoas já começam a valorizar um bocadinho não o suficiente e está muito aquém de valorizarem este tipo de profissionais”*, o que não deixa de ser ao mesmo tempo, um constrangimento.

A mediadora, sustenta a tese, que existe um *“entrelaçar de profissões”* e como salientou no seu discurso, *“a professora também é mediadora, a assistente social também faz mediação, para quê o mediador?”* Inicialmente alude que, todos os profissionais da educação devem saber fazer uma boa mediação, seguidamente, urge, contrapondo a argumentação anterior. Como foi referenciado anteriormente, a inexistência de uma formação superior ao nível da mediação, de forma a dar vozes a estes profissionais é necessária. O esforço e o trabalho, às vezes doloroso, de ouvir e expressar sentimentos, motivações, argumentos, histórias vividas pelos profissionais de mediação, estes que atuam diretamente no terreno, que se expõem em frente de um conflito, muitas vezes arriscando a sua segurança em prol da resolução de um problema que lhe é exterior, todo este esforço, na generalidade, não lhe é reconhecido. Na visão de Correia e Silva, a mediação não se resume a uma *“mera técnica de comunicação de gestão de conflitos, é também portador de um novo modelo de regulação de um novo modo de ação anunciando uma recomposição das relações entre o Estado e a sociedade civil”* (2010, p. 52). Isto, porque no parecer desta mediadora, o trabalho do mediador não é valorizado.

“Agora, quem é que está lá mesmo? Quem está no terreno? E não se valoriza quem lá está mesmo? Quem é que realmente se mete lá no meio? Quem é que no fim das coisas estarem calmas, encaminha-se? Quem é que faz isso? E isso nem sempre é valorizado e, daí achar que as coisas ainda não estão como devem ser neste aspeto. (...) Às vezes digo, é pá, pois claro, os outros é que apanham os louros” (Entrevista, 22 de dezembro de 2010).

Como já foi referenciado anteriormente por estes atores no terreno, o trabalho desempenhado pelas mediadoras nas escolas, não é um trabalho que é visto aos olhos de quem as

rodeia, e, mais uma vez, a mediadora Matilde reforça nas suas argumentações, esse constrangimento.

No que respeita a este último aspeto, estamos de acordo com Six que apela a emergência de uma nova profissão no campo educativo, a qual, tem toda a pertinência desenvolver a formação de educadores, professores e técnicos de educação no campo da mediação” (2003, citado em Correia e Silva, 2010, p. 67).

O efeito das práticas de mediação na mediadora Matilde reflete-se na sua forma de ser e estar: “*Sou eu na mesma. É aquilo que sai de mim para poder dar. Eu não vivo os conflitos que tenho na escola. Não os levo para casa. (...) Em casa é uma coisa. No trabalho resolvo o que tenho a resolver*”. A mediadora Alice possui uma postura diferente considerando os efeitos da mediação em si, como uma realização pessoal gratificante em ser útil a uma família que precisa de ajuda e, ao mesmo tempo sentir-se mais feliz e realizada: “*eu sinto uma alegria enorme. É uma satisfação muito grande. Sinto que estou a fazer algo de útil a uma família. Isso me deixa muito feliz*” (Entrevista 21 de dezembro de 2010).

6.1.2. Perfil profissional do MSE

No entender da mediadora Alice, no perfil profissional do mediador socioeducativo uma das dimensões mais importantes, além de gostar de trabalhar com crianças, deve ser um profissional com as seguintes características: “*Tem de ser educado, simpático, neutro sempre, tem de fazer voluntariado (...) tem de ser uma pessoa calma, transmitir tranquilidade, (...) tem de ser muito solidário*”. A capacidade de estabelecer diálogo é para a mediadora Matilde da escola do Campo, uma competência essencial para a realização de um trabalho de mediação “*ser um bom falante*”. Nesse seguimento, defende de igual forma, que o mediador deverá saber “*gerir os seus próprios conflitos*”, sabendo “*dizer não em determinadas situações*”. Em síntese tem de “*dar-se bem com todas as pessoas, ter boa noção dos valores*” e acima de tudo “*trabalhar sem stress*”, porque terá de trabalhar com uma heterogeneidade de culturas o que obriga a adequar-se a todo o tipo de pessoas. E tendo em conta este pensamento, a mediadora considera que o mediador socioeducativo, para além das características referenciadas, terá de ser alguém com formação ou em “*ciências sociais, mediadores técnico-profissionais e animadores socioculturais, são as três áreas mais vocacionadas para fazer mediação*”.

Para a mediadora Matilde seria importante a valorização da experiência profissional das pessoas e dos seus hóbis, manifestando algum conhecimento de experiências no exterior, efetuadas nesse sentido, “*lá fora as pessoas que estão em determinados lugares, não estão só pelo curso que*

têm, mas sim pelo trajeto de vida que fizeram”. Ao mesmo tempo realça as empresas “que valorizam as pessoas que têm hóbis e fazem desporto”. Em sua opinião “*é possível fazer-se mediação através do trajeto profissional e da valorização pessoal de cada um*”.

6.1.3 – Trabalhar em parceria...ou as culturas profissionais em ação

O grau de confiança e segurança estabelecido por parte dos pais/alunos para com a mediadora Alice, é digno de se realçar: “*há uma confiança para comigo (...) e isso é o melhor do mundo*”. O fato da sua intervenção incidir na atenção dos problemas dos alunos, levou a que estes a passassem a procurar com mais frequência “*quando há confusão com os miúdos falo com eles, mostro a razão, que acho que está certa*”.

Para as duas mediadoras, os seus interlocutores privilegiados são toda a comunidade educativa, desde os pais, alunos, professores assistentes operacionais “*todos em geral*”, ainda que refiram as crianças como os principais sujeitos das suas intervenções “*as próprias crianças*”.

No seu trabalho de intervenção com as crianças, a mediadora Alice considera que a existência de outros profissionais, não professores, foi fulcral na articulação que procurou estabelecer com esses técnicos educacionais, nomeadamente com as assistentes sociais, a psicóloga, não esquecendo “*a troca de experiencias com os pais*”. Advoga em síntese que, estes profissionais funcionam como um meio facilitador do diálogo “*trazem coisas boas à escola*” e assenta em princípios como serenidade “*são pessoas serenas*”, respeito “*pessoas educadas*” e responsabilidade “*trabalham mesmo porque gostam do que fazem*” e, são uma mais-valia, quer para os alunos, quer para os professores e também para as próprias famílias e, como a mediadora refere, “*são pessoas que trazem muita coisa boa*”. O trabalho em parceria com estas entidades traz novos olhares e novas dinâmicas de intervenção educativa que, a escola só por si, não conseguiria solucionar. O estudo de Oliveira e Galego referem a importância do mediador na resolução de inúmeras situações que, de outra forma, “*demorariam muito tempo a ser resolvidas, pela proximidade que este consegue com a população alvo*” (2005, p. 116). Neste contexto reforçam a sua importância focando a mediação como uma mais-valia, como um trabalho “*no invisível*”, mas com resultados “*a médio e longo prazo*” (*ibidem*). Para a mediadora Matilde, a mediação deve ser praticada por todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem dos alunos, “*o professor tem que saber fazer uma mediação correta, o assistente operacional também e a diretora*”. Correia e Silva sustentam a teoria que, considerar a assistente social como mediadora, o professor como mediador é um processo difícil, uma vez que “*todos eles exercem outras missões que não estritamente a da mediação e, as funções de mediação que desempenham estarão orientadas certamente, para a sua*

missão principal (2010, p. 42). Salientando o significado da mediação socioeducativa, induz que a mediação “*facilita a passagem entre os vários intervenientes*” e acima de tudo “*o mediador é uma ponte de comunicação com o professor e o encarregado de educação*”.

Em relação aos aspetos que considera positivos no seu trabalho, a mediadora Alice, refere que:

“O emocionante é os miúdos crescerem e terem uma boa vida, passarem de ano, uma coisa simples. Não é preciso ser uma coisa assim fora do vulgar para eu me emocionar, mas o facto de uma criança estar bem e a família. (...) Até o facto de eles não entrarem em conflito para mim é emocionante” (Entrevista, 04 de janeiro de 2011).

Para esta mediadora, a mediação socioeducativa praticada na escola é entendida como uma intervenção focada na gestão de conflitos. Em relação aos momentos mais gratificantes que a mediadora vivenciou neste agrupamento, refere a relação com os pais como um fator determinante nas suas intervenções. O reconhecimento por parte dos pais da ação da mediadora facilitou todo este processo de dinamismo e intervenção aos alunos. Para conseguir ser aceite por parte de toda a comunidade educativa, principalmente pelas crianças e respetivas famílias, a mediadora necessitou de conquistar a credibilidade aos olhos dos alunos e pais. Para que a mediação se estabeleça de forma credível, os aspetos relacionados com “a formação dos mediadores, as normas deontológicas e étnicas, como refere Vasconcelos-Sousa (2002, p. 160) são aspetos centrais no reconhecimento do mediador. A mesma realça a excelente comunicação que possui com os pais “*eu lido muito bem com os pais*”, não esquecendo, o a vontade e confiança que estes depositam para com a mediadora “*acreditarem em mim e de me darem confiança*”. Um outro momento gratificante salientado pela mediadora é quando os jovens entram para a faculdade e alguns pais regressam à escola.

“ Quando vejo eles a passar com pastas e trajas dizem: Olha Alice consegui entrar na faculdade. Ai mãe é a minha maior alegria (...) quando vejo as mães que não sabem ler, são analfabetas, que eu consigo dizer, vá para as aulas à noite, vêm-me dizer: Alice, estou assim. Isso é uma maior alegria para mim ” (Entrevista 21 de dezembro de 2010).

A pertença da mediadora à cultura da comunidade é apresentada como um fator eficaz na atuação desta profissional e, salientando o estudo de Oliveira e Galego “o domínio da cultura local e o facto de estes mediadores serem bilingues, facilita a comunicação e o entendimento entre as partes

(2005, p. 117). Neste enquadramento considera -se útil na escola, no sentido de apoiar os professores e a diretora da escola em outras dimensões porque “*nem tudo o que o professor diz, os pais ouvem*”. O professor neste contexto “*é visto de outra maneira*”. O grau de confiança que os pais e os alunos depositam no mediador é tão elevado que “*as coisas que eles me dizem não têm coragem de dizer ao professor, até as crianças*”. A mediadora salientou também “*há coisas que eu não me sinto bem a dizer aos professores, só digo aquilo que eu acho que é necessário porque também, se calhar o professor não vai ajudar*”. Como exemplo, a mediadora referenciou uma das situações que considerou não valer a pena divulgar, quer à professora, quer à diretora: “*veio cá uma menina com o dedo todo esfolado, que esteve a por bala na espingarda. Eu não me senti bem dizer isso à diretora. Eu fui lá a casa falar com a mãe*”. Na situação exposta, confirma-se a credibilidade e a confiança que esta população deposita para com a mediadora. Nesta perspetiva salienta-se o quão importante é a presença desta mediadora na escola. O facto da comunidade educativa, neste caso, pais e alunos demonstrarem uma confiança muito reduzida para com o professor, logo à partida, destaca-se o quanto era impossível a escola e os professores trabalharem as noções de conflitualidade “*até porque receiam contar ao professor, o professor pode dizer à polícia e a polícia vai a casa*”. A mediadora referiu, “*conseguir a confiança de uma família cigana do bairro, custou-me anos*”, demonstrando um orgulho nas suas palavras salientando “*depois que tiveram confiança, abrem tudo*”. No sentido comparativo, também focou que “*a raça cigana é das mais complicadas (...) Tenho mais dificuldade em trabalhar com ciganos do que com qualquer raça*”, o que, não deixa de ser um constrangimento no desenvolvimento do seu trabalho.

Focando agora a atenção nas práticas desenvolvidas na escola do Campo pela mediadora Matilde, a entrevistada revela que todas as intervenções são para si gratificantes, mesmo as experiências desagradáveis “*a experiência desagradável não tem necessariamente de ser negativa*”. As práticas de mediação como contributo para redefinição de valores, atitudes e posturas, estão assentes no plano de atuação desta mediadora:

“Primeiro que tudo faço um esforço e procuro sempre perceber quais são os valores daquelas famílias. (...) Há valores que temos de respeitar. Tem a ver com a nossa educação, com a nossa religião, tem a ver inclusive de onde provém. Mesmo que às vezes sejam os mais bizarros aos nossos olhos. Mas quando vemos que esses valores são extremamente importantes para a comunidade, há que saber respeitá-los”. (Entrevista, 22 de dezembro de 2010).

Como refere Torremorell, “as diferenças naturais entre as pessoas não são propriamente geradoras de conflitos destrutivos, mas sim criativos” (2010, p. 20), ou seja, saber usufruir da riqueza de cada pessoa favorece as relações sociais e o bom entendimento.

Na análise dos discursos das entrevistas realizadas às mediadoras, Alice referiu alguns constrangimentos por falta de comunicação entre algumas instituições.

“ Nós tivemos um problema muito grave aqui com um miúdo. A professora fazia relatórios, mandava para a comissão de proteção de menores, o que é que o juiz fez. Pegou nos relatórios e entregou na porta da família e, eles ficaram furos. Há coisas que os pais não podem saber que os professores escrevem (...) O juiz não podia fazer aquilo. (...) eles são capazes de fazer uma espera lá fora” (Entrevista, 04 de janeiro de 2011).

Quanto às expectativas, constrangimentos e facilidades que sentiu enquanto mediadora socioeducativa da escola, deixa saliente a falta de confiança das famílias em si, nas primeiras atuações. *“Na situação daquela família que lhe falei no início, eles não confiavam em mim mas, depois de conhecer as coisas mudaram”*. Durante o processo de mediação às casas das famílias do bairro, a mediadora adotou e adota sempre, uma postura otimista revelando serenidade nas suas palavras: *“quando vou a casa de uma família interagir com eles, não sinto medo. Podem estar na maior confusão mas eu vou sempre com positivismo”*. Como estratégia facilitadora de forma a aproximar-se das famílias das crianças e de outras, a mediadora levava uma criança para entrar no bairro e dirigir-se à família:

“Nos primeiros tempos que ia ao bairro levava sempre uma criança comigo e isso facilita muito. (...) Os miúdos diziam: olha, é a dona Alice trabalha na escola, ajuda-nos em tudo e pronto. Depois há uma abertura muito mais fácil. As crianças sabem que eu estou ali para ajudar, sou amiga, sou mãe e depois a minha idade não é, sentem mais proteção”. (Entrevista, 21 de dezembro de 2010).

Estamos perante o que Perrenoud (1995) denomina da criança como *go between*, ou seja, a criança como mediadora dos contactos diretos.

Um dos momentos mais marcantes que presenciou, foi uma criança de uma família muito pobre do bairro que estava a raspar arroz de uma panela, *“a criança estava a raspar arroz no fundo da panela. Foi uma coisa que me marcou muito”*.

A mediadora Matilde da escola do Campo, também é solicitada a deslocar-se às casas das famílias quando estes se ausentam e demitem das suas funções como pais *“quando um pai já não vai à escola com tanta frequência”*. Para esta mediadora, o trabalho com as famílias é importante sobretudo porque a maior parte valoriza a escola *“os pais precisam muito da escola”*. Por outro lado, implica uma atenção constante ao contexto social e familiar envolvente criando estratégias que favorecem uma aproximação da escola ao meio e às famílias. Neste campo de

atuação, o estudo de Oliveira e Galego revelam que, a avaliação que se tem vindo a construir das atividades levadas a cabo pelos mediadores nas escolas portuguesas, “tem-se revelado muito positiva, uma vez que fomenta a ligação das famílias à escola, reforçando o diálogo intercultural e o sucesso educativo” (2005, p. 14).

Quanto às solicitações que lhe são feitas pelos professores, a mediadora Alice alude que a mais frequente está relacionada com a indisciplina e algumas situações de violência. Em sua perspetiva esta atenção, tanto aos alunos como aos pais é fundamental pois estes consideram que alguém se preocupa com eles “*coisas que eles me contam como um desabafo*” estando atento aos seus problemas. A este nível, a mediadora Matilde também partilha da mesma posição, referindo que é frequentemente solicitada a resolver problemas ligados à indisciplina “*a nível comportamental*” revelando a existência de “*comportamentos mais agressivos*”. No seu discurso deixa fluir a ideia que os mediadores apenas existem para evitar ou reduzir conflitos:

“ Serve apenas exclusivamente para isso. Para que realmente a informação chegue e para que ela não seja distorcida ou mal entendida. Serve de facto para minimizar os conflitos que são gerados no dia-a-dia”. (Entrevista, 22 de dezembro de 2010).

A sua forma de atuação em terreno é orientada por diversas estratégias, sendo estas adaptadas ao contexto e ao momento de cada situação:

“A estratégia é sempre diferente. Trabalhar no terreno, gerir conflitos, para mim é este «lufa lufa» diariamente e, que hoje não é igual ao amanhã. Os miúdos são diferentes”
(Entrevista 5 de janeiro de 2011).

E também, como em qualquer outra área, não há soluções únicas. A solução que nos parece adequada para um momento, num determinado contexto, não é, certamente, a decisão mais apropriada ao mesmo problema num outro contexto e /ou momento. Díez e Tapia salientam que a mediação é uma “prática artesanal” pelo facto de que “tanto as necessidades das pessoas como as do procedimento nunca são iguais de mediação para mediação. Se tentássemos aplicar sempre as mesmas receitas, não poderíamos, seguramente intervir com eficácia” (1999, p. 255). Na opinião da mediadora Matilde, “isto é o mais engraçado na mediação. Tal e qual como hoje não será igual ao amanhã, porque hoje tenho uma situação resolvida, amanhã vai-me aparecer mais duas ou três”. Torremorell considera, “só o facto de saber que a próxima intervenção vai ser diferente das anteriores devia impulsionar todas as pessoas mediadoras a informarem-se ao máximo, a reverem a sua prática e a trabalharem em equipas de autoformação” (2008, p. 34). O facto de incidir também a

sua intervenção na atenção aos problemas dos alunos, levou a que estes a passassem a solicitá-la com mais frequência. Acredita que isso resultou do espaço que lhes dava para falarem dos seus problemas *“recorrer a mim como amiga para falar porque gostam ou não gostam”*. Em sua perspectiva o mediador não pode estar constantemente a *“apagar fogos”*. Existe outra componente social-afetiva que deve ser trabalhada e tida sempre em conta. *“Assim que detetamos os focos, as coisas que estão menos bem é trabalhá-las, no sentido de prevenir comportamentos e situações desagradáveis, ou seja, “não deixar as coisas ir ao limite”*. Constitui também, na opinião da mediadora Matilde, uma mais-valia, o facto de haver uma cultura profissional colaborativa entre todos os profissionais que trabalham na escola, o que constitui um fator determinante à realização de um trabalho concertado, em prol dos alunos, *“se eu não estou presente, eles fazem esse trabalho de mediação, toda a gente tem de participar”*. Considera ainda que é necessário haver um trabalho de mediação na melhoria das relações, quer entre assistentes operacionais, quer entre professores e alunos. Fomenta que *“um mediador precisa de saber o seu lugar”*, práticas, essas que estabeleçam o diálogo e fomentem a comunicação entre todos os intervenientes do processo ensino aprendizagem das crianças, *“são importantes de igual modo como qualquer professor”*. A mediadora Alice também abordou a necessidade de fazer mediação com os adultos, nomeadamente os pais e assistentes operacionais, *“ Quantas vezes eu evito conflitos entre pais e auxiliares. Tanta vez.”*

6.1.4 - Gestão profissional

No desenvolvimento do seu trabalho a mediadora Alice da escola da Liberdade procurou a existência de uma articulação com o Plano Anual de Atividades *“participo sempre”*. Já em relação ao Projeto Educativo, a mesma indicou desconhecer as metas definidas pelo Agrupamento, salientando *“às vezes esqueço-me do grupo”* realçando o seu desconhecimento para com o mesmo, assim como, *“nem lembro que o Agrupamento existe”*. Já no que diz respeito à planificação do seu trabalho, a mesma referiu que atualmente *“não dá para planificar”*. Diariamente surgem sempre situações novas, o que limita a tarefa do mediador. Torremorell refere que o mediador trabalha com *“pessoas únicas em situações irrepetíveis e é neste sentido que não pode prever o que acontecerá, nem planificar a priori, o desenvolvimento do processo, precisamente por esse motivo, ser-lhe-á de grande utilidade conhecer e dominar um grande leque de técnicas”* (2008, p. 34). A mediadora referiu que, *“depois que entrou a nova lei, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), não deu para fazer mais nada”*. *“As crianças estão muito ocupadas”*, o que, acaba por dificultar a tarefa da mediadora na escola, sendo assim integrada em outras atividades, mais ligadas à

funcionalidade da escola *“tomo conta deles no refeitório”*, do que propriamente a atividades de prevenção de problemas das crianças.

Consideramos que a mediação é vista na perspectiva de aproximar as famílias à escola, gerir conflitos e indisciplina entre crianças que estão na escola e que causam problemas, e sobre os quais é necessário intervir para os resolver. Há a salientar que antes da introdução das AEC, a mediadora desenvolvia atividades de mediação diretamente no bairro com as crianças *“tinha dias para ir ao bairro, tinha atividades com os meninos”*. Em síntese e tendo como exemplo o trabalho que tem desenvolvido na escola, a mediadora Alice considera que *“o nosso tempo é mau gerido na escola”*, visto que as funções que desempenha na escola ultrapassam a mediação focando que *“os mediadores estão na escola a fazer o trabalho que a escola necessita”*. Caracteriza esta necessidade como um *“obstáculo”*, devido ao impedimento de realização de outras atividades com as crianças que necessitam de intervenções e de um acompanhamento mais sólido. De acordo com esta abordagem, reconhece-se que o número de profissionais que colaboram na educação das crianças, não é suficiente, face às necessidades específicas da escola em análise. Considera ainda que *“estando a fazer trabalho de auxiliar, deixo de fazer outras coisas”*, como por exemplo *“ir ao bairro mais vezes”* o que acaba por o fazer somente *“aos fins de semana”*, por opção.

“Eu é que decido. Gosto de ir lá”. (...)“Eu tenho mães que me trazem cartas para eu ler, porque não sabem. Às vezes ao domingo vou lá ao bairro ler cartas, ver as correspondências, ver se têm as vacinas em dia, essas coisas” (Entrevista 21 de dezembro de 2010).

O que significa que esta mediadora abdica de uma parte do seu descanso semanal para se deslocar ao bairro, apoiando as crianças e suas famílias. Conforme salienta Divay, os mediadores tornaram-se *“partenaires* indispensáveis, porque o seu campo de intervenção é bastante elástico, o que permite recorrer-se-lhes para lhes delegar o trabalho menos agradável, ou o trabalho que existe em excesso para os outros profissionais” (2009, p. 243).

Já a mediadora Matilde, neste ponto, também se aproxima da mediadora Alice, pela comunicação que estabelece com os vários atores da comunidade educativa, professores, assistentes operacionais, pais, encarregados de educação e outros técnicos. Tal implica, por parte do mediador socioeducativo, *“uma polivalência de funções, que permita a melhoria do acesso aos recursos humanos e materiais, o apoio e articulação com outros profissionais e a criação de redes comunitárias”* (Costa e Silva *et al*, 2010, p. 121). Ou seja, o mediador é um recurso essencial para os interesses não só dos alunos como também de todos estes profissionais que foram citados. Neste

sentido, a mediadora desta escola tem procurado estabelecer relações de trabalho coletivo em especial com os professores, partilhando objetivos, estratégias e colaborando com a escola na dinamização de projetos, *“tenho vários projetos a decorrer, um que já vai desde o início que entrei para a escola, o projeto [nome do projeto]”*. Este projeto está relacionado com a prevenção da agressividade nas crianças. Além disso, a mediadora mostra-se recetiva na colaboração com a escola na dinamização de outros espaços educacionais nomeadamente a *“dinamização da biblioteca”*, onde auxilia os professores no projeto *“formar leitores”*.

Evoca também a sua participação nas atividades desenvolvidas no âmbito do Plano Anual de Atividades *“essencialmente para as saídas ao exterior e festas”*, sendo sempre convidada pelos professores das turmas e pela coordenadora de estabelecimento. Neste quadro de intervenção, as situações de trabalho em que os mediadores se inscrevem são, certamente, *“contextos de (auto) reconhecimento e satisfação pessoal e profissional”* (Costa e Silva *et. al*, 2010, p. 122). Divay salienta que *“os mediadores encontraram o seu lugar junto de diferentes trabalhadores com quem interagem e que demonstraram amplamente a sua utilidade”* (2009, p. 243). De uma forma genérica e, como foi constatado nas entrevistas, as duas mediadoras entrevistadas colaboram e participam na dinamização do Plano Anual de Atividades da escola onde exercem as suas funções de mediação, auxiliando os professores e as assistentes operacionais, em outros serviços que lhes são exigidos.

Apesar destas dinâmicas referidas, o seu trabalho é apenas planificado por si ainda que, como refere, procura-se dialogar frequentemente com os professores das turmas através de *“conversas informais”*, uma vez que, não existem reuniões com os respetivos professores *“eu não faço reuniões com os professores”*. Confessa que esta capacidade de estar aberta ao diálogo e às solicitações dos professores, faculta a forma como planeia o seu trabalho *“no final, ou em algum momento se achar que deva participar essas negligências, informo o professor”*, somente em situações extremas.

No que diz respeito à gestão dos mediadores por parte da escola, a mediadora Alice alude algum desconhecimento sobre essa vertente salientando *“não sei se a escola dirige isso muito bem”*, perspetivando que, a escola *“está a trabalhar conforme a necessidade que apresenta”*, deixando no ar, a dúvida se, realmente o agrupamento necessita de contratar mais profissionais ligados à área da MSE *“eu acho que precisava de mais”* destacando ao mesmo tempo *“mas um já é demais”*. Ainda neste domínio, a mediadora Matilde alude que *“devia ter para aquilo que é, mais pessoas”*. Ora, sendo um profissional da área de mediação que atua no terreno junto das crianças, a focar essa necessidade, nasce a ideia, o quanto são importantes estes profissionais na escola, uma vez que são os próprios a salientar essa necessidade. Ao mesmo tempo valoriza as parecerias

estabelecidas ao nível do projeto TEIP “*encaminhamento ao Centro de Saúde*” no sentido de dar resposta a determinados problemas da população escolar.

6.2 - Cruzamento de pontos de vista das mediadoras socioculturais

Neste ponto de trabalho propomos fazer uma síntese dos discursos das mediadoras. Neste exercício de cruzamento dos discursos, procuramos apontar algumas convergências e também divergências neles existentes e que permitam elucidar os pontos de vista das mediadoras relativamente às conceções de mediação, práticas e perfil de mediador, categorias centrais de base à análise dos discursos.

No que concerne à conceção de mediação, constatámos algumas divergências entre as entrevistadas. A Mediadora Alice considera que a finalidade da prática de mediação socioeducativa é confinado apenas ao trabalho na relação escola/família e à resolução de conflitos o mesmo realça a Mediadora Matilde, apesar de reforçar de igual forma esse conceito, sustenta a mediação na base de resolução de conflitos, de natureza social e também educativa. Partilhamos o ponto de vista de Becker (1986, citado em Correia e Silva, 2010, p. 52) que aposta no desenvolvimento “da mediação em todos os domínios da vida social, um instrumento de transformação política das nossas sociedades”. As mediadoras deste agrupamento atribuem um elevado valor ao trabalho articulado que desenvolvem com outros profissionais da educação e técnicos da equipa TEIP³⁶, na construção de redes de comunicação numa equipa de trabalho e no envolvimento de projetos educativos.

Em relação à caracterização das práticas de mediação desenvolvidas no âmbito do projeto TEIP, os discursos das mediadoras são sublinhados por traços de proximidade sendo o foco de incidência colocada na qualidade das relações que foram estabelecidas por todos os intervenientes do projeto. As mediadoras sustentam a teoria de que as práticas de mediação devem dar resposta à dimensão pessoal-emocional dos alunos, valorizando a influência dos aspetos culturais que os influenciam e os caracterizam. Jacques Delors assinalou que, acima de tudo, “ trata-se de aprender a viver em conjunto, conhecendo melhor os outros, a sua história, as suas tradições e a sua espiritualidade” (1996, citado em Stavenhagen, 1997, p.15). Ao mesmo tempo valorizam as parcerias estabelecidas com instituições locais e todos os técnicos envolvidos no projeto TEIP, no sentido de dar resposta a determinadas situações de carácter social da população escolar, incluindo as famílias dos alunos. Reconhecendo ainda algum grau de dificuldade de trabalho com as famílias, as mediadoras consideram que a escola tornou-se mais aberta à comunidade, realçando nos seus

³⁶ Técnicos do projeto TEIP: Assistente Social, Socióloga e Psicólogas.

discursos que, desde a introdução de mediadores nas escolas, os pais deslocam-se com mais frequência a estes espaços, quer por solicitação do professor, quer por razões de natureza social e económica.

Em relação ao perfil do mediador, tanto a Mediadora Alice como a Mediadora Matilde consideram importante uma conjugação de características que o mediador deve possuir e ter sempre em conta no estabelecimento de diálogos entre atores e projetos que passam sobretudo por características de personalidade, mais individuais, nomeadamente pela harmonia, tranquilidade, poder comunicacional, respeito pelos valores, responsabilidade, solidariedade e ainda desenvolver práticas de voluntariado, conforme expressou a Mediadora Alice. Na perspetiva desta mediadora a valorização da formação académica nas áreas das Ciências da Educação e também o reconhecimento do trajeto profissional e da valorização pessoal de cada pessoa.

Apesar da fragilidade do seu estatuto profissional, as mediadoras socioculturais manifestaram nos seus discursos, uma imagem bastante positiva acerca das suas intervenções de mediação.

Este trabalho de investigação teve como principais objetivos dar a conhecer os discursos de duas mediadoras socioculturais sobre as suas práticas de mediação socioeducativa num Território Educativo de Intervenção Prioritária.

Procuramos agora tecer algumas considerações que foquem as ideias centrais que percorrem o trabalho de investigação. Assim sendo, esta etapa não constitui um encerramento da investigação, mas sim, o abrir portas para futuros questionamentos e novas investigações, no âmbito destes profissionais da educação que atuam diretamente no terreno em contexto escolar, como é o caso dos mediadores socioeducativos.

Ao nível das conceções de mediação verificou-se uma grande convergência entre os discursos apresentados pelas duas mediadoras do agrupamento. De uma forma genérica, as mediadoras direcionam princípios que apelam para a construção de diálogo entre os diversos agentes e parceiros educativos e a abertura da instituição escola à comunidade educativa, nomeadamente a aproximação da escola aos encarregados de educação, em torno de objetivos e projetos comuns. Jean-François Six salienta que, “felizmente, o papel do mediador não se resume à intervenção em conflitos (...) o mediador pode também atuar na aproximação de pessoas e grupos” (2003, citado em Correia e Silva, 2010, p. 40).

Em síntese salientamos que a mediação socioeducativa posiciona-se numa perspetiva de diálogo e apoia-se em processos cooperativos e de trabalho em parceria permitindo estabelecer relações colaborativas mais adequadas aos interesses e necessidades dos diferentes “públicos” e “contextos”.

Evidencia-se de igual forma o sentido de complexidade que está associado ao conceito de mediação e que é realçado nos discursos das mediadoras entrevistadas. Este sentido de complexidade expande-se pelas diversas funções que as mediadoras desempenham nas escolas, quer em questões organizacionais no interior de cada escola, quer com os modos de trabalho pedagógico dos professores e os processos de organização e de desenvolvimento de projetos. É salientada alguma resistência inicial por parte de alguns parceiros nomeadamente as assistentes operacionais, do que significa a mediação sociocultural e ser mediador. Assim é muitas vezes tido como ameaça e são-lhe atribuídas funções que não correspondem ao seu perfil profissional.

No que se refere às práticas de mediação, a análise do contexto em estudo revelou uma tendência por parte das mediadoras, a uma intervenção direta com os alunos causadores de

distúrbios e de indisciplina. Esta intervenção direta com os alunos tem como principal objetivo promover comportamentos cívicos. As técnicas utilizadas pelas mediadoras dependem da forma como veem o seu papel, mais como facilitador ou mais como avaliador de soluções. A valorização das relações afetivas surge como um fator importante a considerar por estas mediadoras, nas suas práticas de mediação. O conflito pode e deve ser visto como uma fonte de desenvolvimento e transformação pessoal e social (Donohue & Kolt, 1992; Mayer, 2000; Moore, 2003; Bayada *et al.*, 2004, citado em Correia e Silva, 2010, p. 40).

Nos discursos das mediadoras sobressaiu, também, como prática de mediação, o trabalho de articulação entre os professores titulares de turma, na concretização e dinamização de projetos construídos pelas escolas, como também o seu envolvimento no Plano Anual de Atividades.

As mediadoras salientam nos seus discursos que os professores da escola reconhecem e valorizam as suas práticas de mediação assim como os libertaram de tarefas para as quais não estão vocacionados ou não possuem tempo para as resolver. Nesta posição, Leite esclarece que há limites para as funções que são pedidas aos professores, de forma “a não se correr o risco de os afastar da missão para a qual são formados: ensinar e promover nos seus alunos aprendizagens essenciais à compreensão da vida e do mundo e dos fenómenos e das situações que nele ocorrem” (2008, pp. 22-23). Em relação às assistentes operacionais, denotou-se na análise dos discursos expressos pelas mediadoras socioculturais, que as mesmas possuem um conceito ainda pouco construtivo no que concerne à figura do mediador na escola, confundindo-os como profissionais cujas funções são equiparáveis às suas. Tudo isto tende a demonstrar as dificuldades para enraizar socialmente a mediação, que se assemelha a um verdadeiro “transplante no tecido social”, necessitando de esforços contínuos para evitar os fenómenos de rejeição (Correia e Silva, 2010, p.57).

No que respeita às relações interpessoais, estabelecidas entre os mediadores e outros atores intervenientes no processo de mediação, pode-se aludir que não existe conflitualidade latente mas, sim, uma relação aberta e eficaz entre os diferentes parceiros.

A relação com os destinatários da sua atividade é, para as mediadoras socioculturais, como um espaço de produção do sentido do seu trabalho, da consistência da sua atividade e de identificação profissional. A mediação socioeducativa está encerrada numa tensão que parece irredutível, entre um “espaço público de exercício que é fonte de reconhecimento e um espaço profissional de referência que é fonte de desconhecimento” (Correia e Silva, 2010, p. 116). É no primeiro que o trabalho é praticado. É lá que as mediadoras encontram o público com quem vão intervir e tecem e negociam relações de mediação. O segundo campo fornece um quadro organizacional e regulado do trabalho. Aqui as mediadoras confrontam-se com outros profissionais e se inscrevem em relações de trabalho. As relações entre colegas e como salienta Correia e Silva

(2010, p. 116) “não contribuem apenas para o reconhecimento da mediação como prática profissional legítima como os seus estatutos remetem para uma posição de subordinação ou de inferioridade”. Neste sentido, a mediação socioeducativa é uma atividade profissional que é exercida diretamente no terreno, nem sempre visível nem reconhecida e valorizada. O mesmo autor sustenta que, a recusa total da possibilidade de profissionalização da mediação, transporta-nos para a desvalorização de um campo de saber e a “minar a possibilidade tanto do seu reconhecimento social como do seu desenvolvimento pleno” (2010, p. 41).

Numa breve análise através dos dados obtidos nas entrevistas, surgem indicadores de um diminuto planeamento das atividades de mediação, existindo uma tendência para que a intervenção dos mediadores decorra das necessidades pontuais que a escola necessita e dos projetos que estas apresentam, aos quais estão mais ligados ao próprio currículo de ensino. Quer a mediadora da escola da Liberdade, quer a mediadora da escola do Campo, referiram não existir nenhum suporte de apoio nem reuniões com os professores nem com os parceiros, de forma a planificar e avaliar as atividades decorrentes dos processos de mediação ocorridos.

Os discursos das mediadoras sobre o perfil profissional do mediador socioeducativo, indica para um perfil com características de negociação e conciliação, de escuta, de diálogo, com capacidades para identificar e solucionar problemas. Os valores éticos, culturais e morais são também considerados como princípios a ter em conta pelos mediadores socioeducativos. O respeito pela diferença, a aceitação de culturas diferentes e a responsabilidade devem estar presentes em qualquer ato da prática de mediação.

No que diz respeito à formação base do mediador socioeducativo, os discursos analisados das mediadoras socioculturais relevam a importância de que a formação superior nas áreas das ciências sociais constitui um passo fulcral para a formação do mediador. Segundo Caetano & Freire (2006, citado em Correia e Silva, 2010, p. 67), a consolidação da mediação como prática profissional terá de passar pela:

“Clarificação conceptual e aprofundamento teórico acerca do que entende por mediação e pelo papel dos mediadores, quer ao nível dos programas de intervenção e de formação, quer ao nível das instituições e seus intervenientes. Falta, ainda, um aprofundamento da investigação que ajude a compreender e a modelizar dispositivos, práticas e seus impactos, orientando caminhos de transformação”.

De acordo com Oliveira e Galego, a existência de cursos superiores ligados à mediação de conflitos revelam, por um lado, o interesse por parte dos profissionais das mais variadas áreas do

saber em “aprofundar o conhecimento sobre a prática da mediação e, por outro lado, pode-nos indicar a crescente importância da mediação em Portugal”(2005, p. 78).

No que respeita à formação de mediadores foram dados alguns passos na construção de uma nova profissão, nomeadamente no campo educativo. Contudo, é necessário ainda limar dimensões importantes para a sua afirmação, que necessitam de ser clarificadas e aprofundadas como: “a formação requerida, a inserção institucional, o vínculo laboral e a carreira dos mediadores, bem como a estruturação e a planificação das suas práticas” (Correia e Silva, 2010, p. 67). Não obstante, os discursos das medidoras deixam transparecer, que muitas das práticas que podem ser consideradas de mediação socioeducativa, não possuem um suporte de apoio teórico nem são acompanhadas por um modelo de investigação, que permitam o seu estudo e possíveis melhorias nas suas intervenções.

No entanto, a mediação não pode ser uma prática social reservada às populações imigrantes, utilizando os mediadores como “interpretes das tradições” ou como “representantes das culturas de origem”, por isso poderia significar uma etnização³⁷ da profissão (Oliveira e Galego, 2005, p. 124). A mediação deve ser aceite em qualquer instituição social.

Esperamos que nos anos que se seguem se venha a verificar uma consolidação das práticas da mediação nas escolas em Portugal, em articulação com as parcerias e estruturas das comunidades, no sentido de encontrar respostas, caminhos e processos que possibilitem atenuar os problemas do abandono escolar, do absentismo, dos conflitos, da indisciplina e da violência, que estão proximamente associados à exclusão social, mas também no sentido de promover a participação e a construção de uma cidadania ativa das crianças, dos jovens e dos educadores das escolas.

Ao longo da construção deste projeto de investigação fomos descobrindo, através dos nossos avanços e recuos que, a mediação é muito mais que resolução de conflitos, é uma cultura de vida.

Uma questão que foi surgindo na nossa mente, na sequência de algumas observações e reflexões foi a possibilidade de desenvolvimento de futuros temas de investigação.

Apesar de inicialmente termos selecionado, as técnicas de recolha de dados, depressa a pesquisa no terreno permitiu-nos dar conta da existência de um volume considerável de dados relacionados com o tema em estudo. No entanto, é de assinalar que a escassez de produção científica na área, sobretudo a nível nacional e também o fator tempo constituem-se nos principais obstáculos na realização deste trabalho.

³⁷ O mediador não deve limitar-se a uma origem étnica ou cultural, bem como a determinados campos de atuação, uma vez que a mediação pode ser de grande utilidade em diversas áreas de intervenção social, habitação, saúde, educação, etc. (Oliveira e Galego, 2005, p. 124).

Mais do que apresentar conclusões, este estudo procurou contribuir para problematizar uma realidade que se está a viver nas escolas portuguesas, podendo originar novas pistas de investigação para futuros trabalhos.

Os resultados deste estudo permitem-nos deixar algumas questões em aberto que poderão constituir pontos de partida para novos desafios de investigação. Estando neste ano letivo a lecionar em uma das escolas referidas neste trabalho de investigação e, o facto de estarmos diretamente no terreno, lado a lado com a mediadora, foi-nos possível pensar outros caminhos na análise da temática, refletir sobre outras técnicas de recolha de dados que seriam interessantes para o desenvolvimento do nosso trabalho de investigação. Por outro lado e, tal como referi anteriormente, o fator tempo, também foi um condicionante na limitação dos temas a abordar e das técnicas de recolha de dados.

Assim sendo, será pertinente o desenvolvimento de pesquisa que em termos de metodologias envolvessem um maior número de intervenientes possibilitando a obtenção de informação mais abrangente. Diversificação dos instrumentos de recolha de dados, como por exemplo, observação não participante, permitiria não só a triangulação dos dados como uma maior profundidade da análise.

Terminamos esta tese apenas com uma conclusão, a de que os dados apresentados e discutidos e as considerações tecidas, não terminam aqui.

ACLAND, A. F. (1993). *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Barcelona: Paidós.

AFONSO, A. (2005). Percursos e debates da Sociologia da Educação, *in* A. Teodoro e C. Torres (orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspetivas para o século XXI*. Porto: Afrontamento.

ALMEIDA, B. (2009). Do (s) conceito (s) à (s) práticas de mediação sócio-educativa: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

ÁLVARES, M. E. e CAEIRO, T. (2011). Ser e Aprender – A resposta TEIP no combate às Desigualdades Sociais na Educação. Atas do II Encontro de Sociologia da Educação – “Educação, Territórios e (Des) Igualdades” Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 27 e 28 de Janeiro de 2011.

AMÂNCIO, L. (2003). “O género no discurso das ciências sociais” – análise social, vol. XXXVIII, nº 168, pp.687-714.

ARAÚJO, H. (2002). Há já lugar para algum mapeamento em torno de género e educação? Uma tentativa exploratória. *Investigar em Educação - Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, pp. 101-146.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In* J. Barroso (orgs.), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora

BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das escolas*, Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, J. (2001). As políticas de reforço da autonomia no contexto da alteração dos modos de regulação da escola pública. Sumário e lição de síntese: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

BIRZEA, C. (1982). A pedagogia do sucesso, Lisboa, livros horizonte

BODGAN, R; BIKLEN, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à teoria e aos métodos, Porto: Porto Editora

BONAFÉ-SCHMITT, J.P. (2000). La médiation scolaire par les élèves. Paris: Editions ESF

BONAFÉ-SCHMITT, J.P. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social. In A. M. Silva & M. A. Moreira (orgs.) formação e mediação sócioeducativa, perspectivas teóricas e práticas. Porto: Areal Editores

BUSH, R. A.B.; FOLGER, J.P. (1996). La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto através del fortalecimiento próprio y el reconocimiento de los otros. Barcelona: Granica

CAEIRO, T. (2009). A escola face à violência – nos bastidores da organização escolar. Tese de Mestrado em Educação e Sociedade. ISCTE/IUL, Lisboa

CAETANO, A. (2005). Mediação em Formação: Da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modernização de casos específicos, Revista de Estudos Curriculares, APEC, Ano 3, nº1

CAMPENHOUDT, L. e QUIVY, R. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais, (2ª ed.). Lisboa: Gradiva

CANÁRIO, R., ALVES, N., ROLO, C. (2001). Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política TEIP, Educa – Organizações, Lisboa

CANÁRIO, R. (2005). O que é a Escola? Um olhar sociológico. Porto Editora.

CAPUCHA, L. (1992). Problemas da Pobreza: conceitos, contextos e modos de vida. Lisboa, ISCE

CARIA, T. (2008). Mundos Sociais: Saberes e Práticas. VI Congresso português de Sociologia. Universidade nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

CARVALHO, M. (2010). Do outro lado da cidade. Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento. Tese de doutoramento. Lisboa: universidade nova de Lisboa.

CORREIA, J. & CAMELO, J (2003). «Da mediação local ao local da mediação: Figuras e Políticas», Educação, Sociedade e Culturas, 20, 167-76.

CORREIA, J.A. e SILVA, A.M.C. (2010). Mediação: (D) Os Contextos e (D) Os Atores, (orgs.), Porto: Edições Afrontamento

CASTEL. R. (1990). Le roman de la désaffiliation. A propôs de Tristan et Iseut. Le debat, Paris

COSTA. A. B. (1998). Exclusões Sociais, Cadernos Democráticos, nº 2, vol. IV

COSTA, M.E. (2003). Gestão de Conflitos na Escola. Lisboa: universidade aberta

COSTA e SILVA *et al* (2010). Novos atores no trabalho em educação: Os mediadores socioeducativos, Revista portuguesa de Educação, 23 (2), pp. 119-151, Universidade do Minho

CORBO ZABATEL, E. (1999). «Mediación: Cambio social o más de lo mismo?» In F. Brandoni (comp.), mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires: Paidós

CRUZ, C. (2007). Conselhos Municipais de Educação. Política educativa e ação pública. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 4, pp. 67-76. Consultado em [maio, 2011] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

DAVIES, D. & SILVA, P. (1989). As escolas e as famílias em Portugal. Realidades e Perspetivas. Lisboa: Livros Horizonte.

DELORS, J. (1996). Educação, um Tesouro a Descobrir: Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Lisboa, Edições ASA

DÍAZ, B.; LIATARD-DULAC, B. (1998). Contre violence et mal-être. La médiation par les élèves. Paris: Nathan

DIEZ, F., TAPIA, G. (1999). Herramientas para trabajar en mediación. Buenos Aires: Paidós

DIVAY, S. (2009). La médiation sociale: un nouveau métier, plus de dix ans après son emergence? In D. Demazière & Ch. Gadéa (dir.), Sociologie des Groupes Professionels. Acquis Récents et Nouveaux Défis. Paris: La Découverte, pp. 242-251

FERREIRA, M. (2002). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros em espaços de "brincar ao faz-de-conta. *ex-aequo*, (7), 113-128.

FOLBERG, J.; TAYLOR, A. (1988). Mediation. A comprehensive guide to resolving conflicts without litigation. San Francisco: Jossey Bass Publishers

FOLGER, J. P.; JONES, T.S. (comp.). (1997). Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales. Buenos Aires: Paidós

FORMOSINHO, J. (2000). A Autonomia das escolas Lógicas Territoriais e Lógicas Afinitárias. In Atas do Seminário Autonomia Contratualização e Município. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Cadernos Escola e Formação. Braga.

GIDDENS, A. (2004). Sociologia, 4ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian

GORDO, I. (2005). Abandono e reinserção escolar no ensino básico no concelho de Leiria: A voz dos protagonistas. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

GUERRA, I. (2006). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso, Estoril, Principia Editora.

HENRIQUES, P.A.G.L. (2006). A Gestão do desenvolvimento de recursos humanos nas organizações: uma abordagem à gestão emocional, in XVI Jornadas Luso-Espanholas, Gestão Científica, Universidade de Évora

HOROWITZ, S. R. (1998). Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el âmbito educativo adolescente. Buenos Aires: Aique.

JARES, X.R. (2002). Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência. Porto: Edições ASA

LEE, J. (1989). “Social class and schooling”, em M. Cole (org.), the contexts of schooling, Londres, the falmer Press

LEITE, C., (2008). Mediadores Socioeducativos na Escola? Alguns flashes. Revista noesis, nº75, Outubro/Dezembro, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

KOLB, D. (1983). The mediators. Cambridge, MA: the mit press

LIMA, J.A. (2008). Em busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão

LUDKE, M & André, M.E.D.A. (1986). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU

MATIAS, N. (2011). Escolas TEIP2: Do projecto ao contrato, das estratégias aos resultados – um caminho para a autonomia? Atas do II Encontro de Sociologia da Educação – “Educação, Territórios e (Des) Igualdades” Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 27 e 28 de Janeiro de 2011

MACHADO, A.L. (2000). Papel dos Gestores Educacionais num Contexto de Descentralização para a Escola, UNESCO

MOORE, C. (1998). O processo de Mediação – estratégias para a resolução de conflitos, Porto Alegre; ArtMed

MOORE, C. W. (1995). El proceso de la mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos. Barcelona: Granica

NÓVOA, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares – in As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Escolar Educacional.

OLIVEIRA, A. & GALEGO, C. (2005). A mediação sócio-cultural: Um puzzle em construção. Lisboa: ACIME

PACHECO, F.M.C. (2006). A Gestão de Conflitos na Escola – A Mediação como Alternativa, Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa

PERRENOUD, P. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar, Porto, Porto Editora.

PERRENOUD, P. (2002). A Escola e a Aprendizagem da Democracia, Lisboa, Edições Asa.

POUPA, A. (2008). Como escrever uma tese – monografia ou livro científico, Lisboa, Edições Sílabo

PUGLIESE, A. (1999). Como resuelven los jóvenes sus conflictos? Del dominio al reconocimiento. In F. Brandoni (comp.), Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires: Paidós

REIS, F.L. (2010). Como elaborar uma Dissertação de Mestrado segundo Bolonha, Lisboa, Pactor.

SANTOS, L. (2000). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professores do ensino secundário. Tese de doutoramento. Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

SANTOS, S. (2009). Lugares Emergentes da Animação Sociocultural: Experiências e produções socioeducativas, situadas na tensão entre exclusão social e igualdade como condição, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade do Porto.

SCHNITMAM, D. e LITTLEJOHN (1999). Novos Paradigmas em Mediação, Porto Alegre, ArtMed.

SEBASTIÃO, J. (2009). Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares – Lisboa, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

SIX, J. F. (1990). Le temps des médiateurs. Paris: PUF.

STAVENHAGEN, R. (1997). Multiculturalidade e conhecimento: Novas dinâmicas, Conferência de abertura do I encontro da APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural

STOER, S.R. (1994). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. Educação Sociedade e Culturas, 1.

SUARES, M. (1997). Mediación. Conducción de disputas, comunocación y técnicas. Barcelona: Paidós Mediación

TORREGO, J. (2003). Mediação de conflitos em Instituições Educativas: manual para formação de mediadores. Porto: Asa Edições

SEIJO, J. (2003). Mediação de conflitos em Instituições Educativas – Manual para formação de mediadores, Porto: Edições ASA

SERRANO, G. & RODRIGUEZ, M.D. (1993). *Negociación en las Organizaciones*. Madrid: Eudema

SILVA, M. (1999). *Cadernos Pedagógicos – Indisciplina na aula: Um Problema dos nossos dias*, nº 41. Primeira Edição. Porto: Edições Asa

SILVA, M. (2008). Desigualdade, pobreza e exclusão social: o caso português. In Amália Torres & Luís Batista (orgs.). *Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Ação*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 267-288.

SILVA, P. (2003). *Escola-família: Uma relação armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, P.A. (1998). O Rendimento Mínimo Garantido e a Nova Questão Social. *Revista Sociedade e Trabalho*, nº3, pp.34-49

SOUSA, J. V. (2002). *Mediação: O que é?* Quimera Editores Lda.

TRIGO, J. R. e COSTA, A. (2008). *Liderança nas organizações educativas: a dimensão por valores. Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educativas*.

TOMÁS, C e GAMA, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Atas do II Encontro de Sociologia da Educação – “Educação, Territórios e (Des) Igualdades”* Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 27 e 28 de Janeiro de 2011, pp.566-580.

TORREMORELL, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*, Porto Editora, Porto.

TORREGO, J. (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas – Manual para Formação de Mediadores*, Edições ASA, Porto

UNESCO (2000). *O Direito à Educação – Uma Educação para Todos durante Toda a Vida*, Relatório Mundial sobre Educação, s.l., Edição ASA

VAN-ZANTEN, A. (1996) “Fabrication et effets de la segregation scolaire”, em S Paugam (org.), L'Exclusion. L'Eclat des Savoirs, Paris, Ed. La Découverte

Outros documentos consultados

Projeto Educativo de Agrupamento

Projeto TEIP do Agrupamento

Plano Anual de Atividades – Escola da Liberdade

Plano Anual de Atividades – Escola do Campo

Relatório TEIP 2009/10 (DGI)

Anexo A – Guião da Entrevista Histórias de Vida

Instrumento de recolha de dados - Guião de histórias de vida

1. Caracterização

Nome:

Data de nascimento:

Local de nascimento:

Religião:

Local de residência:

Estado civil:

Agregado familiar:

Profissão:

Nacionalidade:

2. Percurso escolar

1.1- Grau de formação

1.2- Tipo de formação

1.3- Interesse pela mediação

3. Percurso profissional

2.1- Significado de mediação socioeducativa

2.2- Memória da primeira intervenção: onde, constrangimentos, intervenientes no processo

2.3- Diferenças de género na profissão

2.4- Expectativas, constrangimentos, facilidades, solidariedade

2.5- Momentos marcantes

4. Trajetória profissional atual

3.1- Integração profissional: como, quando

3.2- Caracterização do acolhimento: comunidade educativa

ANEXOS

3.3- Relação com a comunidade educativa: pais, encarregados de educação, assistentes operacionais, professores e alunos

3.4- Relações estabelecidas entre as crianças/mediador, mediador/família, mediador/professores, mediador/direção, mediador/assistentes operacionais

3.5 Práticas de mediação: contributo para a redefinição de valores, atitudes, posturas

3.6- Efeito da mediação no mediador

ANEXO B – Guião de entrevista – Semiestruturada

Guião de entrevista

Objetivo geral: Recolher informações sobre os discursos e práticas de mediação socioeducativa na escola.

Blocos	Objetivos	Tópicos para formulação de questões
I – Legitimação e motivação	<ul style="list-style-type: none"> -Revelar o interesse do estudo e explicitar os objetivos do mesmo -Solicitar a colaboração da entrevistada, salientando a importância do seu contributo para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação - Assegurar o anonimato das suas opiniões - Pedir autorização para gravar a entrevista 	
II – Caracterização do Mediador	<ul style="list-style-type: none"> - Obter informações acerca da sua formação 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de formação - Saber há quanto tempo exerce a profissão de mediador - Saber há quanto tempo desempenha funções de mediador nesta escola /Agrupamento
III – Conceções sobre Mediação socioeducativa	<ul style="list-style-type: none"> - Obter a opinião do mediador relativamente à importância do trabalho que desenvolve na escola - Saber quais as reações dos outros profissionais da educação sobre as práticas de mediação - Clarificar os possíveis efeitos da estratégia da mediação - Obter a opinião do mediador acerca dos locais onde executa intervenções 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de mediação socioeducativa - Avaliação da importância do trabalho desenvolvido pelo mediador nesta escola - Reação dos professores, assistentes operacionais e pais à presença de mediadores socioeducativos na escola - Que mais valia traz à escola, aos professores, alunos, familiares, o trabalho do mediador

ANEXOS

	<ul style="list-style-type: none"> - Sinalizar outros profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de alguns impactos resultantes do trabalho desenvolvido pelo mediador. A que níveis - Opinião acerca da escola e o bairro onde o mediador executa as intervenções de mediação - Opinião sobre as mais valias que outros profissionais podem trazer às escolas, para além dos professores. Porquê - Expressão sobre o que considera ser mais fascinante/emocionante no percurso do mediador socioeducativo - Revelação de experiências mais gratificantes enquanto mediador
IV – Caracterização profissional/gestão de práticas de mediação	<ul style="list-style-type: none"> - Saber quem são os interlocutores principais - Obter informações sobre as reações da comunidade educativa sobre as práticas de mediação - Articular as práticas de mediação com os documentos estruturantes do Agrupamento - Obter informação como se organizam - Identificar o tipo de intervenções mais frequentes - Referenciar outras práticas de mediação - Justificar a existência de mediadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos interlocutores privilegiados - Reação dos professores ao trabalho do mediador - Solicitações feitas pelos professores - Articulação entre o trabalho que desenvolve e o Projeto Educativo do Agrupamento - No Plano Anual de Atividades - Planificação do trabalho desenvolvido - Modo como esse trabalho é planificado - Periodicidade das reuniões - Opinião sobre a gestão dos mediadores, por parte da escola - Referenciação de outras práticas que possam ser consideradas de mediação socioeducativa

ANEXOS

		<ul style="list-style-type: none"> - Descrição dessas práticas - Razões onde se justifica a intervenção de um mediador socioeducativo. - Caráter dessas razões - Maiores dificuldades no dia a dia de um mediador - Justificação da existência de mediadores socioeducativos ou outros, nas escolas/Agrupamentos
V- Tipologia das intervenções	- Identificar o tipo de estratégias adotadas nas intervenções	<ul style="list-style-type: none"> - Tipologia das intervenções - Registo das intervenções - Beneficiários dessas intervenções - Estratégias utilizadas nessas intervenções - Descrição dos procedimentos - Porquê esses procedimentos e não outros
VI- Perfil profissional do Mediador	Identificar principais características de um mediador	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos profissionais mais vocacionados para desenvolverem ações de mediação socioeducativa - Opinião sobre as características que deve ter um/a Mediador/a socioeducativo/a
VII- Informações complementares	- Recolher dados relevantes não mencionados anteriormente	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre o que precisa de ser melhorado no trabalho do mediador - Expressão livre de algum aspeto que não foi referido antes - Agradecer a disponibilidade para a realização da entrevista

ANEXO C – Entrevista à Mediadora Alice – Escola da Liberdade – 21-12-10

Análise de conteúdo das entrevistas – Mediadora Alice – Entrevista – 21-12-10		
Categorias de análise	Sub-categorias	Unidades de registo
1. Percurso escolar		
	Grau de formação	“ Estou a concluir o 12º ano”.
	Tipo de formação	“Tirei um curso Agente de Desenvolvimento Comunitário. Vários outros, também ligados à MSE. Tirei um sobre mediação de conflitos”
	Interesse pela MSE	“ Gosto muito de lidar com as pessoas. Ligação escola/família. Adoro trabalhar com crianças.”
2. Percurso profissional		
	Significado de MSE	“ (...) Significa muito para mim. “Acho que estou a dar alguma coisa de mim e isso é muito importante ajudar os outros também. Como sou muito comunicativa gosto muito dessa área. Identifico-me muito.”

ANEXOS

	<p>Memória da primeira intervenção: Onde; Constrangimentos; Intervenientes no processo;</p>	<p>“Recordo. Claro que a gente quando não tem experiência, já sabe como é. (...)</p> <p>A primeira vez que fui a casa de uma família foi muito complicado.</p> <p>Tratava-se de uma família muito carenciada, analfabeta.</p> <p>Essa família chamava-me de <u>cachorro branco</u>.</p> <p>Achavam que trabalhando com brancos, que ia lá para saber segredos de casa.</p> <p>(...) A primeira vez ela tinha um cão e soltou o cão atrás de mim.</p> <p>Primeiro, não tinha experiência, depois um cão atrás de mim, é difícil.</p> <p>Eu levava fotografias dos miúdos, como os endereços nunca estavam certos (...)</p> <p>Aquilo é mesmo um labirinto.</p> <p>Na altura havia pessoas que trabalhavam como polícias e andavam com fotografias. Era da câmara municipal, por causa do realojamento, achavam que eu era um atesta de ferro.</p> <p>Estava lá para saber segredo e contar à polícia.</p> <p>Eles tinham armas. (...)</p> <p>Sempre que perguntava a alguém se sabia onde morava tal pessoa, eles abriam mais o casaco para poder ver a pistola.</p> <p>Eu sempre a tentar manter o meu equilíbrio, não mostrar medo. (...)</p>

ANEXOS

		<p>Isto foi passando.</p> <p>Comecei a ganhar confiança e eles também</p> <p>Viram que eu não tinha más intenções.</p> <p>Em relação à primeira família tive de recorrer muitas vezes a essa casa. Explicamos o porquê, chamamo-los à escola para falarem com o diretor de turma.</p>
	Diferenças de género na profissão	<p>“ (...) Tudo está relacionado com a pessoa.</p> <p>As crianças conseguem abrir-se comigo e falam tudo.</p> <p>E não só crianças, mas também os adultos e as famílias.</p> <p>Nos conflitos com as crianças também não há problemas.</p>

ANEXOS

		<p>Porque estamos habituados a estas coisas e depois temos de saber como agir.</p> <p>Tentar agarrar o líder do grupo e chamá-lo à razão para ver se as coisas se acalmam.”</p>
	Expectativas, constrangimentos, facilidades, solidariedade	<p>“Na situação daquela família que lhe falei no início, eles não confiavam em mim, mas depois de conhecer as coisas mudaram.</p> <p>(...) quando vou a casa de uma família interagir com eles, não sinto medo. Podem estar na maior confusão mas eu vou sempre com positividade.</p> <p>(...)O bairro é uma aldeia.</p> <p>Eu tenho famílias no bairro que já me conhecem e, isso é muito importante para nós.</p> <p>Nos primeiros tempos que ia ao bairro levava sempre uma criança comigo. Isso facilita muito. Também me sentia segura e também porque não me conheciam.</p> <p>(...) Os miúdos diziam: olha, esta é a mediadora trabalha na escola, ajuda-nos em tudo.</p> <p>Depois há uma abertura muito mais fácil.</p> <p>As crianças sabem que eu estou ali para ajudar, sou uma amiga, sou mãe.</p> <p>Depois a minha idade não é, sentem mais proteção.”</p>
		<p>“ Às vezes não gosto muito de falar nisso.</p>

ANEXOS

	<p>Momentos marcantes</p> <p>“ (...) vi uma família pobre, mesmo muito pobre (...) a criança estava a raspar o arroz de uma panela, para tomar o pequeno almoço.</p> <p>Foi uma coisa que me marcou muito.</p> <p>Não gosto muito de falar nisso porque traz-me muitas recordações.</p> <p>Assisti a famílias, que os filhos estão presos por assassinato.</p> <p>Foram miúdos mediados por mim e foram por más influências.</p> <p>Quando os vejo a passar com pastas e trajes dizem: olha consegui entrar na faculdade. É a minha maior alegria.</p> <p>Fico para morrer de alegria.</p> <p>Nem todos podem ser doutores (...) mas que vão pelos bons caminhos.</p> <p>Fizemos uma colónia de férias com as crianças dos bairros (...) dos quinze, metade foram parar à prisão e ao Colégio.</p> <p>Alguns já são pais e mães.</p> <p>Um rapaz que matou um senhor, deram-lhe 25 anos de prisão e ainda não tive coragem de ir lá visitá-lo.</p> <p>Estou sempre em contacto com esta família.</p> <p>Acabam por desabafar e dizer as coisas. Às vezes tento fugir para não saber.</p> <p>Não sabendo não dói tanto.</p>
--	--

ANEXOS

		<p>É por isso que gosto deste trabalho. Também se não houver emoção, não dá para trabalhar</p> <p>Quem não consegue ter sensibilidade mínima para trabalhar com estes miúdos, não dá.</p> <p>Ou dá tudo de si ou não dá nada, porque são crianças muito carenciadas em tudo. Os pais o que transmitem, é isso.</p> <p>(...) as mães não sabem ler são analfabetas (...) vá para a aula à noite.</p> <p>(...) nós vamos sempre aprendendo, ninguém nasce sabendo tudo.</p> <p>Ainda ontem veio uma mãe aqui (...) estou a estudar à noite. Que alegria.</p> <p>Tenho mães que me trazem cartas para eu ler, porque não sabem ler.</p> <p>Às vezes ao Domingo vou ao bairro, ler cartas, ver se têm as vacinas em dia (...).</p> <p>Gosto de ir lá. (...) Não estou a dizer isso só porque é a minha comunidade.</p> <p>Também levo correspondência e encaminhamento aos tribunais.</p> <p>Temos famílias que têm casos em Tribunal e não podem pagar advogado.</p> <p>(...) a Assistente Social ajuda-nos bastante.</p>
3. Trajetória profissional atual		
	Integração profissional	<p>“ Foi no Agrupamento. Acho que foi em 1998 quando comecei.</p> <p>(...) Foi a professora da escola, disse que eu tinha perfil.</p>

ANEXOS

		<p>Na altura era o Ministério da Educação que fazia a colocação, agora é o TEIP.</p> <p>Comecei a trabalhar no gabinete dos primeiros socorros. Os miúdos pareciam que estavam na tropa (...).</p> <p>Como havia miúdos muito infantis (...) faziam vários jogos.</p> <p>Éramos três mediadoras (...) tínhamos que ser distribuídos (...) vim para aqui até hoje.</p> <p>Eu gosto daqui mas, lá foi bom.</p> <p>Os professores eram muito unidos.</p> <p>As coisas corriam muito bem apesar de ser muitas mulheres.”</p>
	Caracterização do acolhimento: comunidade educativa;	<p>“ Foi muito bom.</p> <p>(...) Como já me conheciam receberam-me muito bem.</p> <p>(...) consigo lidar muito bem com as pessoas.</p> <p>Quando vou lá, toda a gente me acarinha e isso é muito bom.”</p>
	Relação com a comunidade educativa: pais, encarregados de educação, assistentes operacionais, professores e alunos;	<p>“ (...) os pais não apareciam nas reuniões.</p> <p>A professora está sempre a dizer que depois de eu entrar, a nossa escola começou a receber mais os pais para as reuniões.</p> <p>Primeiro eu fico no portão a receber os pais de manhã. Dou recados (...) faço contactos telefónicos</p>

ANEXOS

		<p>e depois temos uma boa relação.</p> <p>Há coisas que os professores fazem e a gente não gosta. (...)</p> <p>A diretora é muito carinhosa, dá muito valor ao que eu faço e isso transmite-o aos outros.”</p>
	<p>Relações estabelecidas ente as crianças/mediador, mediador/família, mediador/professor, mediador/direção, mediador/assistentes operacionais</p>	<p>“Eles não me veem como mediadora. Eles não têm noção disso.</p> <p>Eles veem-me como uma pessoa que está cá, quando precisam de ajuda</p> <p>“ Dona Alice é só para eles. Para eles e para os pais.</p> <p>Os pais a maioria não sabem o que é isso.”</p>
	<p>Práticas de mediação: contributo para a redefinição de valores, atitudes, posturas</p>	<p>“ Acho que sim, porque têm um modelo”.</p>
	<p>Efeito da mediação no mediador</p>	<p>“Uma alegria enorme, uma satisfação grande.</p> <p>Sinto que estou a fazer algo de útil a uma família e isso deixa-me muito feliz.”</p>



ANEXOS

ANEXO D - Entrevista à Mediadora Alice – Escola do Campo – 22-12-10

Análise de conteúdo das entrevistas – Mediadora C1 – História de vida		
Categorias de análise	Sub-categorias	Unidades de contexto
1. Percurso escolar		
	Grau de Formação	“(…) curso de educadora Social, bacharelato.”
	Tipo de formação	<p>“ Todo o meu percurso foi com crianças de risco.”</p> <p>“ Desde que tenho o bacharelato”</p> <p>“Eu fui abrir a primeira casa de acolhimento temporário na Alameda”.</p> <p>“ É a minha área”</p> <p>“ É aquilo que gosto de fazer”</p>
	- Percurso profissional	<p>“ O meu percurso não foi a nível profissional na mediação”</p> <p>“Fui adaptando sempre às circunstâncias”</p> <p>“Cheguei no espaço de 2/3 anos, por ser animadora e gestora de projetos”.</p>
	- Interesse pela MSE	“Senti muitas saudades deste lado, da prática de estar no terreno e isso preenche-me”

ANEXOS

	- A inexistência de uma formação superior no âmbito da MSE	<p>“Também fiz investigação na área de igualdade de oportunidades na questão de formação”</p> <p>“Mas esta foi sempre o bichinho que ficou”</p> <p>“No curso de Educadora Social é um bocado isso. Quando se fala em mediação, numa maneira geral, quem vê à frente, são geralmente animadores e educadores sociais”.</p> <p>“Este curso de Educação Social está muito virado para a mediação”.</p> <p>“Acho que a mediação no fundo é o começo, se assim se pode dizer, é uma parte de educação social”. “O curso dá-nos outras mais-valias”</p> <p>“ outros tipos de competências, abre-nos um enorme leque, mas neste curso, temos de ser sempre mediadores”.</p> <p>“Não existe um curso superior a nível de mediação mas existe um curso técnico-profissional de mediadores”.</p> <p>“Eu penso estar numa escala um bocadinho mais acima, mas não deixo de fazer nunca a mediação porque é necessário sempre dentro desta área”.</p>
Percurso profissional		
	- Significado de MSE	<p>“ É importante”;</p> <p>“Toda a gente deve fazer mediação, ainda por cima neste contexto”.</p>

ANEXOS

	<p>- Campo de intervenção da MSE;</p> <p>- MSE, um comunicador</p>	<p>“No contexto escolar em que nos encontramos, acho que o professor tem que saber fazer uma mediação correta, acho que o assistente operacional também, a diretora fará de_certeza, portanto, todos os elementos que constituem esta população estudantil, tem que fazer obrigatoriamente”.</p> <p>“Estas escolas de uma maneira geral têm miúdos com grandes dificuldades, a todos os níveis”.</p> <p>“A MSE serve para reforçar isso”.</p> <p>“ Concentrar algum tipo de informação e facilitar a passagem entre os vários intervenientes”.</p> <p>“Até no dia a dia é importante saber mediar conflitos”.</p> <p>“</p> <p>O mediador é uma ponte de comunicação com o professor e o encarregado de educação”.</p> <p>“ Serve de facto para minimizar os conflitos”.</p>
--	--	---

ANEXOS

	<p>- Memória da primeira intervenção: Onde; Constrangimentos; Intervenientes no processo;</p> <p>- Intervenção na organização;</p> <p>- A importância do trabalho em grupo;</p> <p>- Estratégias organizacionais de acolhimento e intervenção;</p>	<p>“Trabalhei na casa da Alameda, onde os miúdos eram retirados das famílias, foi a minha primeira intervenção”.</p> <p>“Comecei logo por intervir na forma como as coisas estavam organizadas”.</p> <p>“Até na decoração da casa”.</p> <p>“Trabalhámos em equipas”.</p> <p>“Tivemos reuniões de equipa”</p> <p>“Tivemos de estruturar regras”.</p> <p>“Trabalhávamos por turnos”.</p> <p>“Éramos os pais e as mães que, até os pais e as mães têm de ser bons mediadores”. “Tínhamos de preencher o vazio que elas tinham”.</p> <p>“Tínhamos de incutir-lhe regras”</p> <p>“E faze-los sentirem se bem na casa”</p> <p>“No dia a dia foram surgindo outros conflitos”. “ Com estas crianças, não se faz uma mediação igual a muitas das outras”.</p>
--	--	---

ANEXOS

	<p>- Características do MSE;</p> <p>- Constrangimentos em equipa;</p>	<p>“No dia a dia vão surgindo conflitos ente eles”</p> <p>“Às vezes o ser pai, mãe, o abraço, o aconchego, o deitar, o dizer boa noite, tudo isso tem a ver com o ser mediador”.</p> <p>“Temos de perceber do outro lado, o que é que também esperam de nós”.</p> <p>“Há de alguma forma saber ir ao encontro e quando se tratam de crianças é imprescindível”.</p> <p>“ Quando se trabalha em equipa há sempre divergências”.</p> <p>“Uns acreditam numa coisa, outros em outra”</p> <p>“Tem a ver com a nossa maneira ser e com a nossa vocação”.</p> <p>“Às vezes funcionamos muito com o politicamente correto, mas nem sempre vai ao encontro da situação”.</p> <p>“Em equipa houve conflitos, mas por nisto é que existem reuniões”.</p> <p>“Não houve conflitos de agressões, nem verbais, nem físicas, como é lógico, mas houve momentos em que as coisas não foram de encontro às minhas ideias ou ao contrário”.</p> <p>“Houve e existirá sempre conflitos, muitas das vezes com as chefias”.</p> <p>“Lá está, quando se gosta daquilo que se faz, supera-se”. “</p>
--	---	--

ANEXOS

	<p>- A motivação;</p> <p>- Os intervenientes no processo: as assistentes operacionais;</p> <p>- Os psicólogos;</p> <p>- Assistentes Sociais;</p> <p>- Os tribunais;</p>	<p>“Eu gostava muito daquilo que fazia e gosto muito do que faço”.</p> <p>“Na altura, dentro da casa, existia um coordenador e um diretor”.</p> <p>“Existia também duas pessoas, uma da área da limpeza e outra do refeitório, que tratava da nossa comida”.</p> <p>“Exteriormente a isso, como era lógico, funcionava uma equipa com psicólogos, assistentes sociais, que faziam o encaminhamento dos miúdos”.</p> <p>“Quando havia graves problemas dentro desta casa, eram comunicados a elas e eram articulados”.</p> <p>“Havia paralelamente o tribunal, as diretrizes que eles nos davam, porque tinha de ser mesmo”.</p> <p>“Nós equipa comunicava-mos ao coordenador e nessas reuniões gerais também estava a diretora. A diretora e o coordenador é que depois faziam a passagem para fora”.</p> <p>“Nós vivíamos o dia a dia com as crianças”.</p> <p>“Dava-mos voz a estas crianças, quando alguma coisa estava mal. Nós é que fazíamos a ponte entre o coordenador e a diretora. Não descurando que a todas as crianças podiam perfeitamente bater à porta e serem elas a comunicar as coisas”.</p> <p>“Há determinadas atitudes que elas não conseguem verbalizar e, portanto, nós fazíamos essa</p>
--	---	---

ANEXOS

	<p>- Articulações entre intervenientes no processo MSE;</p>	<p>ponte com o coordenador e a diretora”.</p>
--	---	---

ANEXOS

	<p>- Diferenças de género na profissão</p> <p>- Indicadores culturais;</p> <p>- Constrangimentos: sexo feminino/cor da pele</p>	<p>“E, de facto, há crianças que conseguem comunicar melhor com uma mulher como também há crianças que conseguem comunicar melhor com um homem”.</p> <p>“Na população que nós temos aqui, às vezes noto que, rapaz tem alguma dificuldade em comunicar comigo devido à etnia que tem e que de uma maneira geral, o homem é que dá as diretrizes e nem sempre trata a mulher convenientemente”.</p> <p>“No início quando entrei para esta escola, tive uma situação com um rapaz já crescido”. “Na altura sei que tive um conflito com esse rapaz porque não me aceitou. Para já por ser mulher e depois por ser branca. Portanto, eu tinha aqui as duas coisas contra mim”.</p> <p>“Mas eu acho que imediatamente combati isso”.</p> <p>“Chamei imediatamente a mãe, e à frente da mãe, perguntei-lhe qual era o problema? Que mal lhe tinha feito, porque a pele não podia mudar e mulher era assim. E, portanto, eu sendo mulher não podia ser homem”.</p> <p>“ Estava numa escola, tinha limites e tinha regras e, independentemente se eu fosse mulher, branca ou preta ou que cor fosse, tinha de cumprir determinadas regras e só tinha de acatar”.</p> <p>“Na altura ele era uma criança líder na escola”.</p> <p>“Agora, se me pergunta se as meninas vêm mais facilmente falar comigo vêm”.</p>
--	---	--

ANEXOS

	<p>- A escola como transmissora de regras</p> <p>- Relação com o mesmo sexo, feminino;</p> <p>- Necessidade de criar estratégias de resolução de problemas;</p> <p>- Aproximação do mediador/mediado</p>	<p>“Mas também não tenho problemas nenhuns em chegar ao pé de um menino, chamá-lo quando acho que ele tem necessidade de falar e falar”.</p> <p>“Nessa altura, eles não me veem com cor, não me veem como mulher. Veem-me como alguém que está ali para poder ajudar a resolver o problema dele”.</p> <p>“Não me imponho como mulher no momento, provavelmente, demonstro, é que estou atenta ao problema”.</p> <p>“Estou aqui para te ouvir. Sou tua amiga apenas”.</p> <p>“Portanto, quando eu falo da amizade, quando eu falo desta coisa de poder dar-lhe apoio, aí eu quebro essas barreiras”.</p> <p>" Agora se os meninos estão a brigar no recreio e são dois gigantes, não é o caso, são alunos do 1º ciclo e não são assim tão gigantes, eu tenho de ir separá-los de facto”</p> <p>“Se me pergunta a mim se não levo, às vezes, é verdade, mas não deixo de o fazer, só porque sou mulher”.</p> <p>“Não gostamos de levar, não gostamos de nos meter nem gostamos de provocar o suficiente para que a criança se vire contra nós, como é lógico, não é esse o nosso objetivo como mediadora, não é de certeza absoluta, chegar ao ponto de agressividade e, portanto, vou utilizando estratégias”.</p> <p>“Eu começo por conhecer bem aquelas crianças, falar de coisas banais e chego a uma altura em que sei perfeitamente, até onde posso levar aquela criança”.</p> <p>“Quando eles às vezes fazem, como eu costumo dizer, <i>tête a tête</i>, que é começar a revirar os</p>
--	--	--

ANEXOS

	<p>- Necessidade de diversificação de estratégias</p>	<p>olhos e a fazer assim para ver se me provocam, eu tenho outra estratégia muito simples”.</p> <p>" Viro costas, passam cinco minutos e depois vou. Naquele momento, <i>ups</i>, ele fica completamente desarmado, porque no fundo no fundo o que ele queria mesmo era que eu o provocasse”.</p> <p>“Quando eu vou ter com ele, ele já me vê com outros olhos, já acalmou”.</p>
--	---	--

ANEXOS

	<p>- expectativas, constrangimentos, facilidades, solidariedade</p>	<p>“Nem sempre a mediação é valorizada”.</p> <p>“Quase sempre vê-se o mediador como um técnico profissional”.</p> <p>“Quase sempre vê-se o mediador como uma pessoa que é um acrescento ou uma equipa, não como uma pessoa que poderá trazer mais-valias”.</p> <p>“se há muitos conflitos, o mediador dava jeito e passa por aí”.</p> <p>“expectativas, sim, estávamos a dizer, as coisas já começam a mudar e ainda bem que começam a mudar e, portanto, as pessoas já começam a valorizar um bocadinho não o suficiente”. “está muito aquém de valorizarem este tipo de profissionais”.</p> <p>“Acho que muitas das vezes as profissões tendem-se a entrelaçar e a tendência é um bocadinho isso”.</p> <p>“Então, a professora também é mediadora, a assistente social também faz mediação, para quê o mediador”. “. E, depois as coisas cruzam-se e chega a uma altura em que quais são as competências de um mediador. O que é que um mediador tem de saber. E aí baralha-se tudo. Ah porque isso eu também já faço. Ah mas isso também costumo fazer. Aí as coisas baralham-se</p>

ANEXOS

	<p>- Banalização do processo de mediação;</p> <p>- A valorização de profissões reconhecidas;</p> <p>- Desvalorização do, mediador que atua no terreno;</p>	<p>porque não estão bem definidas”.</p> <p>“Às vezes, não é tão fácil, as pessoas justificarem um mediador dentro da escola. Para que preciso de um mediador se já tenho uma psicóloga, a assistente social, não preciso de mais, quer dizer é mais um gasto”.</p> <p>“O assistente social tem muitos papéis para tratar, o psicólogo tem a parte individual para tratar da criança. Agora, quem é que está lá mesmo? E não se valoriza quem lá está mesmo? Quem está no terreno. Quem é que realmente se mete lá no meio? Quem é que no fim das coisas estarem calmas, encaminha-se? Quem é que faz isso? E isso, nem sempre é valorizado e, daí achar, que as coisas ainda não estão como devem ser nesse aspeto”.</p> <p>“Não é um fator de desmotivação, para mim continua a não ser. Às vezes digo, “é pá, pois claro, os outros é que apanham os louros”.</p> <p>“ Há sempre um momento desmotivante, porque eu é que fiz e no fundo o outro é que recebeu”.” Nós, é que temos de saber gerir este tipo frustrações”.</p> <p>” Volto a repetir, eu gosto e adoro fazer aquilo que faço”.</p> <p>“Porque o importante aqui, é o bem-estar da criança”.</p> <p>“Vou lá eu dizer-lhe, fui eu que fiz. Não, não interessa muito”</p> <p>“. Se a criança ficar bem, não importa quem é que moveu ou que fez e deixou de fazer”.</p> <p>“ O importante é para aquilo que estou. É criar o bem-estar para aquela criança”.</p>
--	--	---

ANEXOS

	<p>- Prioridades:</p> <p>Bem estar da criança;</p> <p>O reforço da desvalorização do MSE;</p>	
	<p>- Momentos marcantes: positivos e negativos</p>	<p>“ Sei lá, são tantos!”</p> <p>“Eu vivo isto tão intensamente que para mim, todos os dias são marcantes”.</p> <p>“Todos os dias existe um momento marcante”.</p> <p>“ Ou pela negativa ou pela positiva, existe sempre um momento marcante”.</p>
Trajetória profissional atual		
	<p>- Integração profissional: como / quando</p>	<p>“Tive a oportunidade de entrar para aqui durante dois meses, porque eu entrei no final do ano letivo”.</p> <p>“Durante esses dois meses, foi a minha parte de integração. Mas como eu estava tão ávida daquilo, eu integrei-me super bem”.</p> <p>“As pessoas receberam-me super bem”.</p>

ANEXOS

	<p>- Perspetivas indefinidas, para o próximo ano letivo;</p> <p>- A vocação, sinónimo de motivação;</p>	<p>“Nunca senti que fui mal recebida nem nunca senti que não apreciavam o meu trabalho”.</p> <p>“Adaptei-me perfeitamente. Estive sempre na mesma escola”.</p> <p>“ Em setembro reiniciei e, desde então, tem sido sempre assim, com o coração um pouco nas mãos”.</p> <p>“ Porque isto está agregado a um projeto TEIP e, infelizmente, lá está, a questão de não nos valorizarem, e não estou a falar aqui da escola, a nível geral”.</p> <p>“Profissionalmente, só não estou mais realizada porque não recebo tanto dinheiro”.</p>
	<p>- Caracterização do acolhimento: comunidade educativa;</p>	<p>“Excelente”.</p> <p>“Não referi os pais anteriormente, mas todos”.</p>
	<p>- Relação com a comunidade educativa: pais, encarregados de educação, assistentes operacionais, professores e</p>	<p>“Tenho suficientemente à vontade de percorrer aquele bairro”.</p>

ANEXOS

	<p>alunos;</p> <p>- Problemas socioeconómicos;</p> <p>- Articulação com outros intervenientes;</p>	<p>“Tenho suficientemente à vontade de bater em cada porta”.</p> <p>“ O suficientemente à vontade de dizer tudo aquilo que acho que devo dizer aos pais, da forma correta”.</p> <p>“Não penso que o <i>feed back</i> também seja negativo. Pelo menos quando se dirigem à escola, procuram-me, solicitam-me, falam comigo”.</p> <p>“Tudo o que tem a ver com as crianças e, sempre que eu posso, telefono e eles acatam e vêm à escola e falo com eles”.</p> <p>“ Sempre que eles têm alguma dificuldade a nível de comportamento das crianças, falam comigo e tentamos resolver as coisas da melhor forma”.</p> <p>“Sempre que têm dificuldades a nível económico pedem-me ajuda e a partir do momento que vou recebendo estas informações vou articulando conforme devo encaminhar”.</p> <p>“Falo com a professora, ou falo com a diretora ou falo com a assistente social, ou com a psicóloga”.</p>
--	--	--

ANEXOS

	<p>- Relações estabelecidas ente as crianças/mediador, mediador/família, mediador/professor, mediador/direção, mediador/assistentes operacionais;</p>	<p>“É saber estar”.</p> <p>“ É importante sabermos estar perante as outras pessoas de forma a criar um bom ambiente”.</p>
	<p>- Práticas de mediação: contributo para a redefinição de valores, atitudes, posturas</p>	<p>“Procuro sempre perceber quais são os valores daquelas famílias”.</p> <p>“Quer queiramos quer não, são diferentes”.</p> <p>“ Há valores que temos de acatar porque temos de respeitar”.” Tem a ver com a nossa educação, tem a ver com a nossa religião, tem a ver inclusive, de onde provém”.</p> <p>“Mas quando vemos que esses valores são extremamente importantes para a comunidade, há que saber respeitá-los”.</p> <p>“Temos de aceitar a outra cultura, porque de facto, eles vivem ali com algumas características, mas há outras que temos de lhes ensinar”.</p> <p>“ Eles estão a viver neste país e, portanto, também têm de saber estar neste país. Não estão a viver no vosso. Portanto, têm de saber aceitar este tipo de valores e este tipo de regras”.</p> <p>“Acho que se tenta respeitar o máximo”.</p> <p>“Posso eventualmente falhar uma vez ou outra, é natural, mas também é assim, tenho o</p>

		<p>suficientemente à vontade com estas famílias”. “ Se vocês pensam assim, vamos lá então adaptar as coisas de outra forma”. “ Há coisas que são muito importantes para eles”.</p> <p>“Em relação às atitudes, posturas, a partir do momento que aceitamos, de igual parte as coisas, também as nossas atitudes vão nesse sentido”.</p> <p>“é mais difícil trabalhar os pais porque eles não vão com tanta frequência à escola”</p> <p>“As próprias crianças adaptam-se bem àquilo que fazem, àquela comunidade, à escola”.</p> <p>“Conseguem saber que na escola devem ter determinadas atitudes e posturas e, levam essas atitudes e essas posturas para casa”.</p>
	- Efeito da mediação no mediador	<p>“Sou eu na mesma”.</p> <p>“Eu estou lá, mas quando regresso a casa eu faço mediação”.</p> <p>“Eu faço mediação com a minha filha”</p> <p>“ Entro em negociação com ela em determinadas coisas”.</p> <p>“ É o sentimento, a parte que eu tenho melhor”.</p> <p>” Há coisas que me ensinaram, há valores que eu tenho mas esta parte faz-me sentir bem”.</p> <p>“Eu não vivo os conflitos que tenho na escola. Não os levo para casa”.</p> <p>“É a forma saudável de eu manter as coisas”. “ Não deixa nunca de estar comigo mas cada uma</p>

ANEXOS

	<p>- A separação dos contextos:</p> <p>Trabalho/casa;</p>	<p>está compartimentada”.</p> <p>“Uma não influencia a outra”.</p> <p>“Não deixo de viver a mediação”</p>
--	---	---

ANEXO E – Entrevista à Mediadora Alice – Escola da Liberdade – 04-01-11

Análise de conteúdo das entrevistas – Mediadora Alice – Entrevista - 04-01-11		
Categorias de análise	Sub-categorias	Unidades de contexto
1.Caracterização do mediador		
	Percurso profissional;	“Doze anos. Oito anos nesta escola. Os outros quatro foi na escola sede.”
2.Conceção sobre mediação		
	Conceito de mediação;	<p>“ (...) É uma coisa tão boa.”</p> <p>“ (...) Eu gosto tanto de fazer.”</p> <p>“Dá-me muito prazer.”</p>
	Perceção da importância do seu trabalho;	<p>“Eu acho que é muito importante (...) conseguimos ter bons resultados com os miúdos, tratamos de comportamentos e violência.”</p> <p>“ (...) é um trabalho muito positivo.”</p>

ANEXOS

	<p>Reação da comunidade educativa à presença de MSE;</p> <p>- Mais - valias da MSE;</p>	<p>“Para os professores somos bem-vindos, mas as auxiliares nem todas (...) acham que não fazemos nada. Porque o nosso trabalho não é visto, não é por quantidades (...) além de não fazermos nada, ainda ganhamos mais.”</p> <p>“Claro que não me dizem na cara, mas eu percebo isso.”</p> <p>“Eu não gosto de conflitos, a minha função não é essa, tento ultrapassar, aqui não posso estar a dar importância a essas coisas.”</p> <p>“Às famílias é quando precisam, estando com eles e dar a informação certa (...) “. “Ligação família/escola é muito importante (...) sentem mais liberdade para falar, porque antes não costumavam.”</p> <p>“Quando há confusão, falo com eles, mostro a razão que acho que está certa (...) na minha maneira de ver e, há uma ligação mais forte, há uma confiança para comigo.”</p> <p>“A escola abriu mais e tem mais capacidade de diálogo.”</p> <p>“O mediador é uma ponte de ligação.”</p>
	Impacto das intervenções de MSE,	<p>“Acho que sim. Claro que não resulta cem por cento. É um processo demorado.</p> <p>Os miúdos estão cá até ao 4º ano e já não os vejo</p> <p>Vêm cá de vez em quando visitarem-me.”</p>

ANEXOS

	<p>Perceção acerca do bairro;</p>	<p>“Atualmente sinto-me segura (...).” “Uma vez pedi à minha irmã para ir comigo ao bairro. Ela chegou a casa e não conseguiu dormir. Teve pesadelos. Porque passámos e víamos eles a passarem droga. Eu estou habituada com isso (...) “. “É coisa deles e não sou eu que vou lhes dizer, olhe, não faça isso.” “ (...) Para quem não conhece isso é complicado (...).” “ Eu entro à noite no bairro, não há problema. Antes sentia essa dificuldade mas agora já não. Fui-me adaptando. Ganhando confiança não há problema. Mas a pessoa tem que se conhecer.”</p> <p>“Já passei por um caso, em que havia uma rusga e eu não sabia (...). ” “Os polícias a correrem (...).” “Eu assustei-me, porque eles começaram a dar tiros (...).” “Senti muito medo.” “ (...) Eles podiam-me ter apanhado (...). ” ” Já vi polícias nuas, porque naquela confusão, os jovens tiraram a roupa. Já vi muitas coisas dessas. Essas coisas de malucos de bairro. Às vezes penso, será que um dia morro lá dentro, por causa de ouvir conflitos!”</p> <p>“Tenho uma ideia boa sobre a escola, aqui também se trabalha como se fosse uma família (...).” As pessoas se ajudam mutuamente e, todas as pessoas sabem os seus problemas, até porque é uma comunidade pequena.”</p>
	<p>Perceção acerca da escola;</p>	

ANEXOS

	Perceção sobre a colaboração de outros profissionais, para além dos professores;	“Os pais. A troca de experiências com os pais. Assistente social do agrupamento, a Psicóloga. São pessoas que trazem coisas boas à escola. São pessoas serenas. Pessoas educadas e trabalham mesmo porque gostam do que fazem.”
	Aspetos emocionantes no percurso do MSE;	<p>“ Há tanta coisa emocionante.”</p> <p>“ (...) isto é pessoal e cada mediador pensa de uma maneira.”</p> <p>“ (...) É os miúdos crescerem e terem uma boa vida, passarem de ano, uma coisa simples. Não é preciso ser uma coisa fora do vulgar para me emocionar.”</p> <p>“ (...) A criança estar bem e a família também.”</p> <p>“ (...) O facto de não entrarem em conflito (...).”</p> <p>“São coisas básicas, coisas, pouquinhinhas, se calhar para outras pessoas não é” (...)</p> <p>“A educação de uma criança é tudo. (...)</p> <p>“Essa criança vai ter um futuro. Eu começo de baixo.” (...)</p> <p>“A educação é importante desde pequeno. Se não se adquire de pequenino, quando for grande não vai aprender. Já tem os maus hábitos vinculados. Já tem tantos comportamentos desviantes.”</p>
	-Experiências mais gratificantes enquanto MSE;	<p>“Eu lidar muito bem com os pais, de me darem confiança, de acreditarem em mim, eu acho que isso é o melhor do mundo. A confiança. Nem tudo o que o professor diz, os pais ouvem.”</p> <p>“ (...) “ O professor é visto de outra maneira. Eu sou mãe e tenho a minha experiência de vida e, eles veem que não estou cá par prejudicar ninguém, nem o</p>

ANEXOS

	<p>Constrangimentos da MSE;</p>	<p>professor está para prejudicar, pelo contrário.”</p> <p>“ (...) “ Da maneira que me veem é totalmente diferente de verem o professor.”</p> <p>“ (...) “As coisas que eles me dizem não têm coragem de dizer ao professor. Até as crianças.”</p> <p>“ (...)” há coisas que não me sinto bem dizer ao professor (...).”</p> <p>” Só digo aquilo que acho que é necessário. Veio cá uma miúda com o dedo todo esfolado, que estava a pôr bala na espingarda (...).”</p> <p>” Não me senti bem dizer isso à diretora. Fui lá a casa falar com a mãe (...).”</p> <p>” São coisas que eles me contam como um desabafo. Até porque receiam contar ao professor. O professor pode dizer à polícia. A polícia pode ir a casa. Tenho um menino cigano, que me diz, que lá em casa têm paredes falsas, com armas e essas coisas mas, ele está sempre a dizer-me: Não diga nada a ninguém.”</p> <p>“ (...) Há coisas que eu própria acho que não devo dizer.”</p> <p>“ (...) Também é um risco (...).”</p> <p>” Depois, um cigano confiar em mim, não é brincadeira. A raça cigana é das mais complicadas. Pior, pior. Conseguir a confiança de uma família cigana do bairro, custou-me anos. Depois que tiveram confiança, abrem tudo (...).”</p> <p>“ Tivemos um problema grave com um miúdo. A professora fazia relatórios e enviava para a CPCJ. “</p> <p>“ (...) O Juiz pegou nos relatórios e entregou à porta da família e, eles ficaram fulos. “</p>
--	---------------------------------	---

		<p>(...) Há coisas que os pais não podem saber que os professores escrevem (...). “</p> <p>“ O Juiz não devia fazer aquilo (...).”</p> <p>“ Vieram à escola e não comunicavam (...).”</p> <p>“ Mal deixou de cumprimentar a professora.”</p> <p>“ (...) Eu não estava a perceber, porque não sabia (...).”</p> <p>“As coisas que a professora anda a escrever de mim. Sabe que quando há dinheiro os advogados conseguem tudo. “ (...) “ E eles são capazes de fazer uma espera lá fora, nós sabemos isso. “ (...) “</p> <p>Ela mandou-me ir a casa buscar o processo. (...) “ Quando cheguei lá, não tive coragem de ler o processo. “</p> <p>“ (...) Quando abri a carta, tinha coisas gravíssimas, coisas que a professora às vezes tinha falado pelo telefone. Chamei a diretora e tentámos carburar as coisas. A professora gosta muito da criança, acarinha-a muito mas, a família não quer saber disso (...) ”</p> <p>“ Tenho mais dificuldade em trabalhar com ciganos do que qualquer raça. “ (...) “ Eles são difíceis. (...) ”</p> <p>“ Cultura de cigano é muito complicada de entender. Primeiro é bom saber cultura e compreender muito bem a cultura dos ciganos. Africano é muito complicado, mas eles têm uma reserva muito complicada.”</p>
3. Caracterização profissional e gestão de práticas de mediação		

ANEXOS

	Interlocutores privilegiados;	“Todos em geral.”
	Solicitações frequentes;	“Absentismo mas, antes havia mais. Materiais escolares, comportamento. A violência está a diminuir.”
	Articulação do trabalho do MSE com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e o Plano Anual de Atividades (PAA);	<p>“Às vezes esqueço-me do grupo. Nem lembro que o Agrupamento existe. (...) Participo sempre. (...) Vou a todas que puder. (...)</p> <p>Às vezes o professor faz votação.</p> <p>Cada visita vai uma pessoa, mas eles estão sempre a dizer: “Eu queria que fosse Alice fosse connosco.”</p>
	Planificação do trabalho desenvolvido pelo MSE;	<p>“Não dá para planificar.</p> <p>(...) Há sempre coisas novas.</p> <p>É impossível planificar.</p> <p>A gente lá tenta, mas não dá.</p> <p>Antes havia, porque eu tinha dias para ir ao bairro, tinha atividades com os meninos, ia buscá-los às salas para fazer atividades lá fora. (...)</p> <p>Depois que entrou a nova lei, as AEC, não deu para fazer mais nada</p> <p>Os miúdos estão muito ocupados, mas fazemos atividades no recreio e tomo conta deles no refeitório.”</p>

ANEXOS

	Gestão dos mediadores;	<p>“Não sei se a escola dirige isso muito bem. (...)</p> <p>A escola está a trabalhar conforme a necessidade que apresenta. Eu acho que precisava de mais. (...)</p> <p>Se tivesse uma outra era bom. A gente fazia tudo em conjunto. Trocávamos experiências. Sim, era bom.</p> <p>Mas, um já é demais!</p> <p>Quando trabalhávamos no Agrupamento éramos três e fazíamos coisas giras. No final do ano fazíamos passagem de modelos, dávamos prémios. Tínhamos o nosso projeto. (...)</p> <p>Os professores ajudavam a fazer muita coisa. (...)</p> <p>Agora estou sozinha. Estou abandonada. Não dá para fazer essas coisas</p> <p>Os miúdos são mais pequenos, não tem graça. (...)</p> <p>Fazíamos concursos de penteados, danças.”</p>
	Outras práticas de MSE;	“ No refeitório é considerada uma prática de mediação, alimentar-se corretamente.”
	Domínios onde se justifica a intervenção de um MSE;	“ (...) Em todas as áreas. Encaminhamento para o Centro de Saúde, marcação de consultas. (...) Normalmente só se pensa em conflito. Sabe que isso envolve muita coisa. Quem vai trabalhar como mediador, não pensa que é só ir a casa das famílias, dividir brigas.

ANEXOS

	Maiores dificuldades do MSE;	<p>“ (...) Os pais participarem mais na escola.</p> <p>(...) Gostava que os miúdos fossem menos conflituosos.”</p>
4. Tipologia das intervenções		
	Intervenções frequentes;	<p>“Talvez conflitos. Eu agora estou a fazer trabalho “quase” de auxiliar. Recolho as senhas dos miúdos para os almoços e, isso toma muito tempo</p> <p>Os do 4º ano são mais agressivos.”</p>
	Registo das intervenções;	<p>“Eu antes fazia mas agora já não faço.”</p>
	Os beneficiários;	<p>“Eu acho que é os próprios meninos.</p> <p>Porque ao tirá-los de uma confusão (...) são eles que beneficiam disso. Eles e os pais.”</p>
	Estratégias utilizadas e procedimentos;	<p>“ Estratégia às vezes a gente não sabe. Acontece na hora.</p> <p>(...) Tem de manter a calma sempre. E agir depende da situação.</p> <p>(...) É normal que a gente não tenha estratégia definida. (...)</p> <p>Vai acontecendo. Desde que as coisas corram bem. Depende dos meninos e da situação. Há o conhecimento das crianças. Se não se conhece não consegue</p>

		trabalhar com eles.”
5. Perfil profissional do MSE		
	Outros profissionais vocacionados para desenvolverem ações de MSE;	<p>“ (...) Todos os profissionais que gostam de crianças.</p> <p>(...) Gostando de crianças consegue-se o resto. Porque muita confiança que eu tenho com os pais é por causa deles. É porque eles vão falar de mim. (...)</p> <p>Os meninos acabam por levar para casa uma boa imagem.</p> <p>Os pais acatam bem e (...) quando são chamados por causa de algum conflito, já não vêm com duas pedras na mão. É o caso do nosso cigano e tantos outros.</p> <p>É aquela coisa que eu costumo dizer, quem beija o meu filho adoça a minha boca. (...) Temos de gostar, o dar o bom às pessoas e se consegue o resto. “</p>
	Características de um MSE;	<p>“ Tem de ser educado, simpático, neutro.</p> <p>Tem de fazer voluntariado, é essencial. (...)</p> <p>Calma, transmitir tranquilidade. (...)</p> <p>Tem de ser muito solidário.”</p>
	O que precisa de ser melhorado;	<p>“Gerir o tempo. O nosso tempo é mau gerido na escola.</p> <p>(...) Os mediadores estão na escola a fazer o trabalho que a escola necessita.</p> <p>Alguém tem de o fazer. Vigias também. Isso, eu gosto.</p>

ANEXOS

	Vantagens/Desvantagens;	<p>(...) Estar no portão a receber os pais também é bom porque eu ganho confiança.</p> <p>(...) Depende da necessidade da escola. Não quer dizer que eu sou melhor ou pior que qualquer um. (...)</p> <p>Estando a fazer isso, deixo de fazer outras coisas.</p> <p>Eu podia ir ao bairro mais vezes.</p> <p>Eu vou quase todos os fins de semana ao bairro, porque é aos fins de semana que encontro os pais.</p> <p>Mas podia fazer em outra altura. Como sou uma pessoa que consigo lidar com várias situações não ponho obstáculos.</p> <p>Mas é um obstáculo sim, porque me impede de fazer outras coisas.”</p>
--	-------------------------	--

ANEXO F – Entrevista à Mediadora Matilde – Escola do Campo – 05-01-11

Análise de conteúdo das entrevistas – Mediadora – Matilde – 05-01-11		
Categorias de análise	Sub-categorias	Unidades de contexto
1.Caracterização do mediador		
	Percurso profissional;	“De mediadora é o terceiro ano.”
2.Conceção sobre mediação		
	Conceito de mediação;	<p>“ Dividindo. Tem a parte social e a parte educativa. (...)</p> <p>É um trabalho social. (...)</p> <p>A parte social passa por dificuldades económicas. (...)</p> <p>Saber estar na comunidade, depois tem a parte educacional, é saber impor limites.</p> <p>(...) Saberem reconhecer determinadas regras. (...)</p> <p>Serve para todos os conflitos (...) tantos sociais como educativos.</p> <p>“Estabelecer um bem-estar para as partes que estão envolvidas.</p> <p>(...) É quase como se existisse um contrato, em que ambas as partes têm de estar de acordo e assinar.”</p>
	Perceção da importância do seu	“Às vezes penso que sim.

ANEXOS

	trabalho;	(...) Há momentos que parece que sou uma mais-valia (...) Somos dispensáveis naquilo que fazemos.”
	Reação da comunidade educativa à presença de MSE; Mais-valias da MSE;	<p>“Reagem bem. Recebem-me.”</p> <p>“ Eu sou a ponte no fundo.</p> <p>Sirvo às vezes para articular algumas coisas, por exemplo: se um professor sente alguma dificuldade com aquela criança a nível comportamental.</p> <p>(...) Chama-se o pai ou a mãe e tenta-se perceber o que se passa. (...) Se achar que há necessidade, comunico ao professor (...) encaminhamento à assistente social ou para a psicóloga.</p> <p>Se alguma criança tem alguma problema e por iniciativa própria vem falar comigo, eu também sou a ponte entre ela e a professora.</p> <p>(...) Se o pai vem com alguma preocupação, também o faço.</p> <p>Faço sempre este tipo de articulação entre as pessoas que estão envolvidas.”</p>
	Impacto das intervenções de MSE;	<p>“Há impactos sim.</p> <p>É possível com um acompanhamento. (...)</p> <p>Têm de se respeitar um ao outro.</p>

ANEXOS

	Perceção da escola;	<p>(...) É um processo lento.</p> <p>Tudo o que implica consentimento a nível social é um processo lento.</p> <p>(...) A escola é boa (...) o que toda a gente pensa o contrário.</p> <p>(...) Ninguém dentro daquela escola pode ser mau.</p> <p>(...) Tem que ser forte. Tem que ser rijo. Tem que aguentar muita pressão. Só estão lá as pessoas que conseguem viver isto. (...)</p> <p>“Só lá estão pessoas que não tinham para onde ir, pelo contrário”.</p>
	Perceção acerca do bairro;	<p>“Quando se fala neste bairro, diz-se que horror.</p> <p>Há também o bom e há também o mau. (...)</p> <p>Dentro daquele bairro há muita gente boa. (...)</p> <p>Existe o lado podre existe. Existe muita concentração de criminalidade, sim, especialmente ligado à droga. (...)</p> <p>Há muita gente que não sai do bairro (...) continua a ser a sua cultura e a forma de eles viverem (...) nem sempre conseguem saltar cá para fora (...)</p> <p>lá dentro, não são julgados. (...)</p> <p>cá fora, muitas das vezes são julgadas pela comunidade, pela cor da pele e nem</p>

ANEXOS

		<p>sempre as pessoas aguentam isto.</p> <p>É a forma de se sentirem seguros. O sair dali tira-lhes o tapete de forma a criar determinadas inseguranças (...).</p> <p>Estão lá, sabem os riscos que correm. (...)</p> <p>Há crianças que sabem se controlar (...) têm uma boa educação</p> <p>(...) outras que os pais nem sempre dão essa educação.</p> <p>(...) Uns não podem (...) outros não sabem nem querem saber.</p> <p>Há outros que trabalham de solo a solo (...) só não dão porque não conseguem mais. Para trazerem alguma coisa para casa, para comer, negligenciam o acompanhamento dos filhos.</p> <p>Tem coisas más de facto mas, não tem a ver só com o bairro.</p> <p>Tem haver também com a informação que se cria à volta dele.</p> <p>“ (...) Você sabe para o sítio onde vai?</p> <p>Sim sei, mas nem sempre aquilo que se diz, é aquilo que corresponde.</p> <p>Continuo na mesma.</p> <p>Eu levo a minha filha para lá. (...)</p> <p>Se acho que é seguro, não tenho problemas. (...)</p>
--	--	---

ANEXOS

		<p>À partida não ia pôr a segurança da minha filha em risco.</p> <p>Eles gostam. (...) A minha filha tem o cabelo liso. (...)</p> <p>Existem estas diferenças culturais (...).</p> <p>Eles têm o cabelo encaracolado e o cabelo liso é lindo para eles. (...)</p> <p>Ninguém, praticamente na raça deles, tem o cabelo liso. (...)</p> <p>São os choques e as diferenças culturais.”</p>
	Colaboração de outros profissionais, para além dos professores;	<p>“ (...) temos mais ou menos os recursos, em pouca quantidade.</p> <p>Temos mediadores (...) temos a assistente social, (...) temos psicólogas (...) os assistentes operacionais deviam ser mais.</p> <p>(...) esta escola pode ter em pequena quantidade, mas tem os recursos necessários. Temos o apoio do ensino especial.</p> <p>(...) Devia ter para aquilo que é, mais pessoas (...).</p> <p>A escola também tem animadores (...)</p> <p>A parte do recreio é importante, para manter as crianças preenchidas (...) ensiná-las a brincar.</p> <p>Este tipo de população tem tendência a ser mais agressivas do que o normal.</p> <p>(...) O jogo também é uma das formas de incutir a regra e facilitar”.</p>

ANEXOS

		<p>(...) para jogar existem regras.</p> <p>Há determinadas regras que eles não podem transgredir e há outras que têm de aceitar.</p> <p>Não é só uma única pessoa que é importante (...)</p> <p>todos eles devem trabalhar para o mesmo fim e a parte da animação é importante também.”</p>
	Aspetos emocionantes no percurso do MSE;	<p>“Trabalhar no terreno, gerir conflitos.</p> <p>Este <i>lufa lufa</i> diariamente é que hoje não é igual à amanhã. Os miúdos são diferentes.</p> <p>(...) não posso ter a intervenção de igual modo. (...)</p> <p>Para já não funcionava. (...)</p> <p>Mesmo que às vezes as coisas sejam parecidas, há sempre qualquer coisa que é diferente. (...)</p> <p>Há crianças que aceitam mais facilmente.</p> <p>(...) Há crianças que eu digo hoje e amanhã já acataram. Há crianças que eu tenho de estar constantemente a repetir. A estratégia é sempre diferente. (...)</p> <p>Isto é o mais engraçado na mediação.”</p>
	- Experiências mais gratificantes	<p>“São todas gratificantes. Mesmo que eu tenha uma experiência desagradável, a</p>

ANEXOS

	<p>enquanto MSE;</p>	<p>experiência desagradável não tem necessariamente de ser negativa.</p> <p>Há sempre qualquer coisa (...) que se aprende e que se aplica.</p> <p>(...) não acerto 100%, nem 90%, é meio por meio.</p> <p>Há coisa (...) que não funcionaram.</p> <p>(...) utilizar outra forma para que as coisas comecem a funcionar.</p> <p>Nada para mim é negativo.”</p>
3. Caracterização profissional/gestão de práticas de mediação		
	<p>Solicitações frequentes;</p>	<p>“ (...) a nível comportamental.</p> <p>Quando um pai já não vai à escola com tanta frequência.</p> <p>(...) há também comportamentos mais agressivos, (...) negligência.</p> <p>(...) o absentismo não é uma realidade nesta escola.</p> <p>Os pais precisam muito da escola. Há alturas em que eles só não ficam lá a dormir porque não podem.”</p>

ANEXOS

	<p>Articulação do trabalho do MSE com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA);</p> <p>E o Plano Anual de Atividades (PAA);</p>	<p>(...) Projeto «Saber Crescer», tem a ver com a prevenção da agressividade. (...) Articulando com o PEA.</p> <p>(...) dinamizar a biblioteca, embora o projeto não seja meu.</p> <p>(...) Gestão da biblioteca é uma das minhas funções.</p> <p>(...) Tudo o que seja catalogar, requisições é comigo. (...)</p> <p>A escola está a desenvolver um projeto de português que é «Formar Leitores». (...)</p> <p>Todos os projetos são articulados com o PEA.</p> <p>(...) Essencialmente para as saídas ao exterior. Festas há sempre uma participação minha.</p>
	<p>Planificação do trabalho desenvolvido pelo MSE;</p>	<p>“ (...) é um trabalho feito por mim. (...)</p> <p>Eu não faço reuniões com os professores. (...) Existe uma conversa informal sobre o assunto (...).</p> <p>No final, ou em algum momento, se achar que deva participar essas negligências, informo o professor.</p> <p>Neste momento, somos obrigados através do projeto fazer uma planificação do nosso trabalho”.</p>
	<p>Gestão dos mediadores, por parte da escola</p>	<p>“ É importante que a escola adote mediadores. No início desempenhei outras funções. O mediador não é uma profissão fácil. Ou se mostra que tem competências</p>

ANEXOS

		<p>e qualidades para, ou, então, não sai <i>do rang, rang</i>.</p> <p>“Como é um trabalho de terreno, você faz tudo e mais alguma coisa. (...) O mediador encaixa-se em tudo e mais alguma coisa. O mediador é tipo bombeiro. Onde há fogo aparece e apaga.</p> <p>(...) Um mediador precisa de saber o seu lugar.</p> <p>(...) Devia haver mais mediadores no agrupamento.</p> <p>(...) todas as escolas deviam ter um.”</p>
	Perceção de outras práticas que possam ser consideradas de MSE;	<p>“Os assistentes operacionais. (...)</p> <p>No recreio eu sou uma mediadora, não estou lá sozinha.</p> <p>(...) Eles trabalham em conjunto comigo.</p> <p>Se eu não estou presente eles fazem esse trabalho de mediação.</p> <p>Toda a gente tem de participar. São importantes de igual modo como qualquer professor”.</p>
	Domínios onde se justifica a intervenção de um MSE;	<p>“Na articulação da passagem da informação que passa numa escola.</p> <p>É importante saber a quem devemos passar a informação.</p> <p>(...) uma boa articulação com os pais.”</p>
4. Tipologia das intervenções		
	Intervenções frequentes;	“Em relação às crianças é o combate à agressividade.

ANEXOS

		<p>Fazer a ponte entre os professores e os pais /famílias.</p> <p>Fazer a ponte com as assistentes operacionais e os pais. (...)</p> <p>Fazer a ponte com a escola/agrupamento.”</p>
	Registo das intervenções;	“Sim tem de ser. Não há formulário. É um género de um diário”.
	Os beneficiários;	<p>“São todas as pessoas que trabalham connosco.</p> <p>(...) é os assistentes operacionais, professores, alunos, pais, inclusive o próprio agrupamento, os técnicos que estão aqui acabam por beneficiar do meu apoio.”</p>
	Estratégias utilizadas e procedimentos;	<p>“Existe jogos.</p> <p>Na prevenção existem outras.</p> <p>Tudo o que tenha a ver com projetos existe outro tipo de estratégia de forma mais lúdica e em contexto de sala. (...)</p> <p>Em terreno aplica-se muito a parte da gestão de conflitos (...) não deixar as coisas ir ao limite.</p> <p>Ter conhecimento da criança, saber o aspeto a nível cultural e que influência tem naquela criança.</p> <p>O que temos de fazer é levar o aluno à razão.”</p>

5. Perfil profissional do MSE		
	Profissionais vocacionados para desenvolverem ações de MSE;	<p>“ (...) Educadores sociais.</p> <p>Os mediadores técnico profissionais (...).</p> <p>“Acho que devia haver algo mais elaborado ao nível da mediação.</p> <p>Animadores socioculturais (...).</p> <p>É possível fazer-se mediação através do trajeto profissional e da valorização pessoal de cada um.</p>
	Características de um MSE;	<p>“Saber trabalhar sob stress.</p> <p>Saber gerir os seus próprios conflitos.</p> <p>Ser um bom mediador.</p> <p>Ser um bom falante.</p> <p>Dar-se bem com todas as pessoas.</p> <p>Ter boa noção dos valores, (...)</p> <p>saber dizer não em determinadas situações.”</p>
	Perceção do que precisa de ser melhorado;	<p>“Gostava de ter mais tempo.</p> <p>Mais tempo de poder sentar-me e escrever mais determinadas coisas. (...)</p>

ANEXOS

		Mais tempo para fazer pontualmente as minhas reciclagens.”
--	--	--